



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**Aprendizaje autorregulado y estrés académico de los
estudiantes de una universidad pública, Lima, 2021**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con
mención en Docencia Universitaria

AUTOR

Jheniffer Fabiola CASTRO PORRAS

ASESOR

Dra. Jessica Paola PALACIOS GARAY

Lima, Perú

2022



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Castro, J. (2022). *Aprendizaje autorregulado y estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima, 2021*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Jheniffer Fabiola Castro Porras
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	70316795
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-2300-6600
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Jessica Paola Palacios Garay
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	00370757
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-2315-1683
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Jorge Leoncio Rivera Muñoz
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	08742823
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Salomón Marcos Berrocal Villegas
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06661023
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Ángel Salvatierra Melgar
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	07055150
Miembro del jurado 3	
Nombres y apellidos	Edgar Froilán Damián Núñez
Tipo de documento	DNI

Número de documento de identidad	08056163
Datos de investigación	
Línea de investigación	E.3.2.3. Educación superior
Grupo de investigación	Investigación Psicoeducativa
Agencia de financiamiento	Perú. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Vicerrectorado de Investigación y Posgrado. Programa de Promoción de Tesis de Pregrado. E18030044-PTPGRADO.
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Lima Latitud: -11.77453 Longitud: -76.98543
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2020 – 2021
URL de disciplinas OCDE	Educación general https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01



ACTA DE SUSTENTACIÓN VIRTUAL N° 57-DUPG-FE-2022-TR

En la ciudad de Lima, a los 6 días del mes de mayo de 2022, siendo las 8:00 a.m., en acto público se instaló el Jurado Examinador para la Sustentación de la Tesis titulada: **APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y ESTRÉS ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA, LIMA, 2021**, para optar el **Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Docencia Universitaria**.

Luego de la exposición y absueltas las preguntas del Jurado Examinador se procedió a la calificación individual y secreta, habiendo sido evaluado **MUY BUENO**, con la calificación de **DIECISIETE (17)**.

El Jurado recomienda que la Facultad acuerde el otorgamiento del **Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Docencia Universitaria** a la Bach. **JHENIFFER FABIOLA CASTRO PORRAS**.

En señal de conformidad, siendo las 9:21 a.m. se suscribe la presente acta en cuatro ejemplares, dándose por concluido el acto.

Dr. JORGE LEONCIO RIVERA MUÑOZ
Presidente

Dra. JESSICA PAOLA PALACIOS GARAY
Asesora

Dr. SALOMÓN MARCOS BERROCAL VILLEGAS
Jurado Informante

Dr. ÁNGEL SALVATIERRA MELGAR
Jurado Informante

Dr. EDGAR FROILÁN DAMIÁN NÚÑEZ
Miembro del Jurado

DEDICATORIA

En honor a mi familia, a mi
padre Fabio y a mi hermana
Jessica que desde el cielo siguen
guiando mis pasos.

AGRADECIMIENTO

A Dios por sus bendiciones, a mi familia por apoyarme, a la doctora Jessica Paola Palacios Garay por todas su enseñanzas y empuje, a mi compañero Diego Arpasi por todo el apoyo y desvelos en esta travesía y a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos por inyectarme ese espíritu investigador que me permitió realizar este trabajo.

INDICE GENERAL

DEDICATORIA.....	IV
AGRADECIMIENTO.....	V
INDICE GENERAL.....	VI
LISTA DE CUADROS.....	VIII
LISTA DE FIGURAS.....	IX
RESUMEN.....	X
INTRODUCCIÓN.....	XII
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO.....	1
1.1. Situación problemática	1
1.2. Formulación del problema	4
1.2.1. Problema general	4
1.2.2. Problemas específicos	4
1.3. Justificación teórica	5
1.4. Justificación práctica	6
1.5. Objetivos	6
1.5.1. Objetivo genera	6
1.5.2. Objetivos específicos	7
1.6. Hipótesis	7
1.6.1. Hipótesis general	7
1.6.2. Hipótesis específicos	7
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	8
1.7. Marco filosófico o epistemológico de la investigación	8
1.8. Antecedentes de la investigación	9
1.8.1. Antecedentes internacionales	9
1.8.2. Antecedentes nacionales	13
1.9. Bases teóricas	16
1.9.1. Enfoque teórico del aprendizaje autorregulado	16
1.10. Glosario de términos	29

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	32
1.11. Operacionalización de las variables	32
1.12. Tipo y diseño de la investigación	38
1.12.1. Paradigma Positivista	38
1.12.2. Enfoque de la investigación	38
1.12.3. Tipo de investigación sustantiva	38
1.12.4. Diseño de la investigación no experimental	38
1.12.5. Corte transversal	39
1.12.6. Subtipo de diseño correlacional	39
1.12.7. Método hipotético-deductivo	39
1.13. Población y Muestra	39
1.13.1. Población	39
1.13.2. Muestra	40
1.13.3. Muestreo intencionado	40
1.14. Instrumentos de Recolección de datos	40
1.14.1. Técnica	40
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	45
1.15. Análisis, interpretación y discusión de resultados	45
1.16. Pruebas de hipótesis	55
1.17. Presentación de resultados	60
CONCLUSIONES	67
RECOMENDACIONES	69
ANEXOS.....	78

LISTA DE CUADROS

Tabla 1. Validación por juicio de experto del cuestionario de aprendizaje autorregulado

Tabla 2. Validación por juicio de experto del inventario sobre estrés académico

Tabla 3. Confiabilidad de variable aprendizaje autorregulado

Tabla 4. Confiabilidad de variable estrés académico

Tabla 5. Prueba de normalidad

Tabla 6. Niveles de la variable aprendizaje autorregulado y sus dimensiones

Tabla 7. Niveles de la variable estrés académico y sus dimensiones

Tabla 8. Correlación entre el aprendizaje autorregulado y el estrés académico.

Tabla 9. Correlación entre la cognición y el estrés académico

Tabla 10. Correlación entre el comportamiento y el estrés académico

Tabla 11. Correlación entre el contexto y el estrés académico

Tabla 12. Correlación entre la motivación y el estrés académico

Tabla 13. Distribución de los niveles de aprendizaje autorregulado según los niveles del estrés académico

Tabla 14. Distribución de los niveles de cognición según los niveles del estrés académico

Tabla 15. Distribución de los niveles de comportamiento según los niveles del estrés académico

Tabla 16. Distribución de los niveles de contexto según los niveles del estrés académico

Tabla 17. Distribución de los niveles de motivación según los niveles del estrés académico

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Niveles de la variable aprendizaje autorregulado y sus dimensiones

Figura 2. Niveles de la variable estrés académico y sus dimensiones

Figura 3. Distribución de los niveles de aprendizaje autorregulado según los niveles del estrés académico

Figura 4. Distribución de los niveles de cognición según los niveles del estrés académico

Figura 5. Distribución de los niveles de comportamiento según los niveles del estrés académico

Figura 6. Distribución de los niveles de contexto según los niveles del estrés académico

Figura 7. Distribución de los niveles de motivación según los niveles del estrés académico

RESUMEN

La presente investigación plantea como objetivo determinar la relación entre el aprendizaje autorregulado y el estrés académico de estudiantes de Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2021).

La tesis es elaborada de acuerdo con un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental con corte transversal y con un subtipo de diseño correlacional. El método utilizado fue el hipotético – deductivo. La población estuvo conformada por 116 discentes, seleccionados mediante un muestreo de tipo no probabilístico intencional, a quienes se les aplicó los instrumentos los siguientes instrumentos: Cuestionario de aprendizaje autorregulado e inventario sobre estrés académico. Estos son validados por juicio de expertos, quienes evaluaron los indicadores de claridad, objetividad, organización, entre otros.

Además, se aplica una prueba piloto considerando a 30 estudiantes, con el objetivo de determinar la consistencia presente en ambos instrumentos. Se calcula el alfa de Cronbach, cuyos resultados respecto al coeficiente de fiabilidad determinan 0.942 para el cuestionario de aprendizaje autorregulado y un 0.907 para el inventario de estrés académico. Por lo tanto, los datos obtenidos de dichos instrumentos se consideran fiables para el procesamiento y desarrollo del estudio.

En conclusión, se obtuvo que el aprendizaje autorregulado y el estrés académico se relacionan de forma significativa e inversa en los discentes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, ya que el coeficiente de correlación Rho de Spearman presenta como resultados -0.506 y un $\rho = 0.000$ ($\rho < 0.05$).

Palabras clave: aprendizaje autorregulado, estrés académico, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

The present research aims to determine the relationship between self-regulated learning and academic stress in higher-level students belonging to the Professional School of Education of the Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2021).

Carried out under a quantitative approach, with a non-experimental design with a cross section and with a correlational design subtype. The method used was the hypothetical - deductive. The population was made up of 116 students belonging to the School of Education of the university in question, selected through an intentional non-probabilistic sampling, to whom the instruments Self-regulated learning questionnaire and Inventory on academic stress were applied, which were validated by expert judgment, who carried out an evaluation on the indicators of clarity, objectivity, organization, among others. Likewise, a pilot test was carried out considering 30 students, in order to determine the consistency present in both instruments, Cronbach's alpha was performed, whose results regarding the reliability coefficient yielded 0.942 for the self-regulated learning questionnaire and 0.907 for the academic stress inventory. Therefore, the data obtained from these instruments are considered reliable for the processing and development of the study.

As a conclusion, it was obtained that self-regulated learning and academic stress are significantly and inversely related in students of the School of Education of the Universidad Nacional Mayor de San Marcos, since Spearman's Rho correlation coefficient yielded -0.506 as a result. and a $\rho = 0.000$ ($\rho < 0.05$).

Keywords: Self-regulated learning, academic stress, university students.

INTRODUCCIÓN

En el primer capítulo, se comprende la situación problemática, la formulación del problema, la justificación de la investigación, los objetivos y la formulación de hipótesis.

En el segundo capítulo, se desarrolla el marco teórico, el cual comprende el marco epistemológico de la investigación, los antecedentes internacionales y nacionales, así mismo la base teórica de las variables y el glosario de términos.

En el tercer capítulo, se ejecuta la metodología, el cual incluye el diseño, tipo y enfoque del estudio, la definición y operacionalización de variables, la población y muestra de estudio, así como los instrumentos de recolección de datos.

En el cuarto capítulo, se muestran los resultados y discusión, que considera el análisis, interpretación y discusión de resultados, la presentación de los resultados y la prueba de hipótesis.

Finalmente, se presentan las conclusiones, las recomendaciones, las referencias bibliográficas y los anexos.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Situación problemática

En la actualidad, se concibe la práctica de enseñanza-aprendizaje como un proceso que implica movilizar diversas áreas tanto en lo mental como conductual y que por medio del cual el estudiante desempeña un gran protagonismo, siendo este el principal responsable de su propio aprendizaje, por tal motivo, se pretende que los estudiantes cumplan un papel de sujetos activos y que logren desarrollar las diversas competencias en los diferentes niveles educativos y no solo cumplan un rol de receptores de información pasivos. Entonces, se infiere que los estudiantes deben desarrollar un tipo de aprendizaje que les permita regular los diferentes elementos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ello es que esta investigación, se desarrolla a partir del aprendizaje autorregulado, el cual se define como el desarrollo activo y de tipo constructivo, a través del cual los aprendices plantean sus propias metas de aprendizaje, para después llevar a cabo una serie de acciones tales como: monitorear, regular y controlar las diferentes dimensiones de cognición, motivación y comportamiento, estas acciones se encuentran guiados y a su vez limitados por las características propias del entorno (Pintrich, 2000).

Este tipo de aprendizaje demanda al estudiante exigirse más, pues requiere de un propio monitoreo y autoevaluación, motivo por el cual podría generar en él o ella cierto nivel de estrés. Este se entiende como un proceso de carácter organizado,

adaptativo y fundamentalmente psicológico, el cual se puede evidenciar en tres fases o momentos. El primero refiere a los estresores, los cuales son el conjunto o grupo de exigencias o demandas académicas, estas ejercen presión en el aprendiz. La segunda fase es la manifestación de los síntomas, estos se desencadenan por la presencia de los estresores, provocando en los estudiantes un desequilibrio sistémico a nivel físico, psicológico y conductual. Finalmente, la tercera fase se encuentra la toma de acciones de afrontamiento frente al desequilibrio antes mencionado, el cual refiere a una serie de acciones que buscan alcanzar el equilibrio al propio sistema (Barraza, 2009). Entonces, se entiende que el estrés es la presión ejercida en el estudiante universitario frente a las grandes demandas académicas, con el afán de cumplirlas y alcanzar las metas propuestas.

Así pues, entorno a la importancia de este tipo de aprendizaje para los estudiantes, se han realizado estudios tanto en el ámbito internacional como nacional. Por ello, se toma como antecedente a la investigación de Inzunza (2020) de Chile, quien explica la relación entre el aprendizaje autorregulado, las características sociodemográficas y los antecedentes académicos de estudiantes de nivel superior, donde obtuvieron resultados en los cuales tanto los estudiantes varones como mujeres utilizan componentes motivacionales y cognitivas para lograr autorregular su aprendizaje, estos discentes supervisan constantemente sus avances académicos por lo que mantienen un buen promedio en las áreas tratadas.

Otra investigación a nivel internacional es en España, donde Navea (2018) estudia exhaustivamente las secciones del instrumento del aprendizaje autorregulado MSLQ adaptado. Las secciones estudiadas fueron la de motivación y la sección referida al empleo de estrategias de aprendizaje por parte de los aprendices de nivel universitario. A partir de este estudio, se brindaron algunas recomendaciones para la práctica educativa. En sus resultados se evidenciaron una fuerte relación entre las variables tratadas y como sugerencia replantear el plan de estudios para incluir mayor interacción entre los estudiantes.

En cuanto a la variable estrés académico, Zarate (2018) planteó en su estudio analizar la relación existente entre las rutinas de estudio practicados por los discentes universitarios de México y el estrés académico presentes en ellos. Este estudio, luego

de analizar sus resultados, determinó que la falta de práctica de rutinas de estudio y la presencia de estrés académico existe una relación significativa.

A nivel nacional también se realizaron diversos estudios tratando ambas variables. Uno de estos trabajos es el de Robles (2020), quien presenta como propósito en su artículo establecer la relación entre las variables autoeficacia en el ámbito académico y el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios de una casa de estudios de nivel superior de Lima, como resultado de este estudio se evidenció la presencia de una relación de tipo significativa entre el aprendizaje autorregula y la eficacia académica, ya que aquellos estudiantes que consideraron su desempeño como eficaz son quienes se esfuerzan más por adquirir las mejores calificaciones.

Otro estudio que se elaboró en Perú sobre el aprendizaje autorregulado es el de Cerna y Silva (2020), quienes presentaron en su artículo el análisis de las áreas pertenecientes al aprendizaje autorregulado en un conjunto de estudiantes de nivel universitario en Trujillo. En este estudio se determinó un grupo mayoritario de estudiantes en el nivel alto del aprendizaje autorregulado, los cuales representaron al 47% del total del estudiantado.

A nivel local, se observa también, que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la UNMSM requieren de una mejor organización del tiempo y actividades pues se insertan a un nuevo contexto con diversas exigencias académicas, las que a su vez exigen de ellos una mayor demanda en el monitoreo de las diferentes dimensiones: cognitivo, conductual, de motivación y contextual. Habitualmente, se concebía al educador como el máximo difusor de conocimientos, ubicándose como el único actor con la capacidad de impartir enseñanza, mientras que el educando se limitaba únicamente a aprender sin poner en práctica su capacidad de elegir o variar las estrategias de aprendizaje que se le había asignado.

En la actualidad, el sistema tradicional ha quedado desfasado y se busca que el aprendiz tenga la capacidad de ser autodidacta, tomar decisiones sobre su aprendizaje, autoformarse. Sin embargo, el desarrollo estas demandas, podrían generar también cierta tensión o presión pues se debe atender diversas responsabilidades o actividades.

Entonces, observando el diagnóstico y la importancia de la práctica del aprendizaje autorregulado en los aprendices universitarios, se plantea mediante el presente estudio, señalar la relación entre el aprendizaje autorregulado y el nivel de

estrés académico. La investigación se ejecuta a partir de la aplicación de cuestionarios, los cuales se aplican a los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2021).

Por tal motivo, se realiza la presente investigación con el propósito de determinar la relación existente entre el aprendizaje autorregulado y el nivel de estrés académico en los discentes universitarios. Además, el presente trabajo pretende ser de beneficio o conveniencia para las decisiones tomadas por posteriores investigaciones en las cuales se traten las variables antes presentadas, de esta manera se podrán considerar los resultados conseguidos al término de la misma. Finalmente, se presenta a continuación la serie de preguntas que da apertura al presente trabajo.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

P.G. ¿Cuál es la relación entre el aprendizaje autorregulado y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima (2021)?

1.2.2. Problemas específicos

P.E.1. ¿Cuál es la relación entre la cognición y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima (2021)?

P.E.2. ¿Cuál es la relación entre el comportamiento y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima (2021)?

P.E.3. ¿Cuál es la relación entre el contexto y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima (2021)?

P.E.4. ¿Cuál es la relación entre la motivación y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima (2021)?

1.3. Justificación teórica

De acuerdo con Bernal (2010), una investigación presenta su justificación teórica cuando el objetivo de estudio es el de producir reflexión y discusión de tipo académica sobre un conocimiento determinado y ya existente, creando una confrontación entre las teorías, contrastando los resultados o creando epistemología, por ende, su principal objetivo es la reflexión académica. De esta forma, la importancia en cuanto a la teoría organizada, estructurada, coherente, concisa, y procesada será de gran utilidad a posteriores investigaciones que guarden similitud a la presente, ya que de esa manera se nutre la teoría o cuerpo de conocimientos dando un gran aporte al ámbito educativo y ampliando la visión sobre las variables tratadas.

Asimismo, las constantes variaciones que ha experimentado el ámbito de la Psicología Educativa en el tramo de los últimos 20 años, evidencian una mayor atención al aprendizaje autorregulado, tipo de aprendizaje que se centra como principal variable de investigación en diversos estudios científicos, concebido actualmente como uno de los ejes principales en el área educativa. Por estas razones, la investigación presentada se enfoca en el estudio de la variable aprendizaje autorregulado desde la postura de Pintrich (2000), quien ha planteado un marco teórico con base en la perspectiva sociocognitiva, con el propósito de analizar y clasificar los elementos y procesos inmersos al aprendizaje autorregulado, y quien a lo largo de su vida ha desarrollado múltiples estudios e investigaciones sobre el aprendizaje autorregulado y presenta en su modelo los componentes necesarios para realizar diversos estudios referidos a esta variable aún en la actualidad. Además, propuso un instrumento que ha servido de base para ser aplicada, contextualizada y adaptada a diferentes contextos. Del mismo modo, para tratar la segunda variable de estudio del presente trabajo, se sustenta bajo la investigación de Barraza (2006), quien presenta el concepto del estrés académico desde el modelo sistémico cognoscitivista y es uno de los autores latinoamericanos con mayor aporte de datos conceptuales e investigativos referidos a esta variable, considerando además, que hasta la fecha se siguen realizando estudios tomando como base sus investigaciones, incluyendo la elaboración de un instrumento estandarizado, el cual se ha aplicado en diversos países y contextualizado a diferentes realidades.

Una investigación está metodológicamente justificada cuando a través de ella, se desarrolla un método o estrategia nueva que permita conseguir conocimiento

confiable y válido (Bernal, 2010). De acuerdo a lo mencionado anteriormente, la importancia metodológica en esta investigación es la de presentar la relación de una de las variables, aprendizaje autorregulado relacionada con la otra, estrés académico, para que pueda ser de beneficio o conveniencia para las próximas investigaciones considerando los resultados obtenidos, de esta forma, ampliar la visión, y a su vez mejorar la práctica académica en beneficio de todos los actores implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia, se considera las características propias de la presente investigación, la cual tiene un enfoque es cuantitativo, con un tipo de investigación sustantivo, de subtipo descriptivo correlacional y diseño correlacional, además que lleva un procedimiento estructurado y organizado desde la identificación del problema, el planteamiento de los objetivos e hipótesis, el cuerpo teórico que lo sustenta, el análisis de los datos recogidos, la comprobación de las hipótesis, finalmente la presentación de las conclusiones y las sugerencias para posteriores estudios.

1.4. Justificación práctica

Considerando lo indicado por Bernal (2010), la justificación práctica refiere a una investigación o estudio que permita resolver una situación problemática, o que proponga estrategias, las cuales al aplicarlas contribuyan a la solución de la misma. Por lo tanto, el objetivo práctico del presente estudio es que al culminar esta investigación, la presentación de los resultados, conclusiones y sugerencias sirvan como recurso relevante para su consideración o toma de decisiones en las próximas investigaciones con diferentes diseños y de esta forma realizar propuestas de mejora hacia una práctica de enseñanza aprendizaje fortalecida, enfocada en los aprendices de nivel superior. La información recogida en la presente investigación podrá ser utilizadas tanto para los estudiantes como para docentes, así mismo servirá como base a otras investigaciones.

1.5. Objetivos

1.5.1. *Objetivo general*

O.G. Establecer la relación entre el aprendizaje autorregulado y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima (2021)

1.5.2. *Objetivos específicos*

O.E.1. Determinar la relación que existe entre la cognición y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima (2021)

O.E.2. Determinar la relación que existe entre el comportamiento y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima (2021)

O.E.3. Determinar la relación que existe entre el contexto y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima (2021)

O.E.4. Determinar la relación que existe entre la motivación y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima (2021)

1.6. Hipótesis

1.6.1. *Hipótesis general*

H.G. La relación entre el aprendizaje autorregulado y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima (2021) es significativa e inversa.

1.6.2. *Hipótesis específicos*

H.E.1. La relación entre la cognición y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima (2021) es significativa e inversa.

H.E.2. La relación entre el comportamiento y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima (2021) es significativa e inversa.

H.E.3. La relación entre el contexto y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima (2021) es significativa e inversa.

H.E.4. La relación entre la motivación y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima (2021) es significativa e inversa.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

1.7. Marco filosófico o epistemológico de la investigación

Para comenzar, considerando que la epistemología se encarga del incremento del conocimiento científico, el cual se obtiene de la contrastación de las hipótesis o de las teorías, de tal forma que el problema principal es de orden metodológico (Popper, 1980). La presente investigación se sustenta en sus bases epistemológicas de la psicología para el análisis de los procesos cognitivos tanto en la variable aprendizaje autorregulado como el del estrés académico. Ambas variables se construyen en contextos sociolaborales contruidos con la finalidad de responder las necesidades o requerimientos de la sociedad.

Por un lado, el aprendizaje autorregulado se concibe desde un enfoque socioconstructivista, ya que se trata de un constructo con varias dimensiones y cumple diversas funciones tomando como principal protagonista al estudiante, quien realiza una serie de acciones para la construcción de su propio conocimiento, tales como, planteamiento de hipótesis, autoobservación, evaluación, contrastación y finalmente al planteamiento o construcción de teorías con la finalidad de autorregularse y hacer uso de diferentes estrategias para lograr un fin determinado (Paris, 2001). Además, considerando que el aprendizaje autorregulado se sustenta bajo la teoría de la metacognición, ya que refiere al conocimiento que un individuo posee acerca de sus procesos y productos cognitivos, así como el control que posee sobre dichas actividades, se refiere básicamente a conocer y controlar la propia cognición, aplicando, controlando y evaluando resultados. Por ende, bajo esta teoría el individuo

ejerce su actividad cognitiva con la interacción de cuatro componentes: los conocimientos, experiencias metacognitivas, las metas y estrategias utilizadas (Flavell, 1976). De esta forma, se entiende que el aprendizaje autorregulado bajo la teoría sociocognitiva ubica al individuo como un ser activo y proactivo, capaz de seleccionar y emplear estrategias que se adapten a sus necesidades para desarrollar tareas en diferentes contextos, en cada proceso despliega su tenacidad y eficiencia con la finalidad de cumplir con los propósitos establecidos (Bandura, 1986).

En el caso del estrés académico, desde una perspectiva psicológica, se toman las bases de la psicología desde un enfoque psicológico personológico basado en la teoría del modelo transaccional del estrés, en la cual se plantea como componente determinante a los procesos cognitivos realizados por los individuos, los cuales juegan un papel sustancial en el surgimiento del estrés (Lazarus y Folkamn, 1986).

Por tal motivo, en torno a esos conceptos y las bases mencionadas, se construye desde las bases de estudio del estrés académico desde el modelo sistémico cognoscitivista, el cual se basa en cuatro hipótesis: la primera referida a los componentes sistémicos del proceso, la segunda se concibe al estrés académico como una condición psicológica, la tercera referida a los causantes del desequilibrio y la cuarta refiere al estado de afrontamiento para sobreponerse del desequilibrio. Este último se basa en destacar la interacción del individuo con el entorno en el cual se desenvuelve. Entonces, bajo este modelo se definen como componentes estructurales a los estresores, la cognición, las estrategias de afrontamiento y las manifestaciones desencadenadas por la interacción de dichos componentes y el contexto. Cabe mencionar que este modelo ubica al estudiante como centro del fenómeno (Barraza, 2008).

1.8. Antecedentes de la investigación

1.8.1. Antecedentes internacionales

Inzunza *et al.* (2020) en su artículo presentan como finalidad explicar la relación entre el aprendizaje autorregulado, las características sociodemográficas y los antecedentes académicos de estudiantes universitarios. Para llevar a cabo su investigación, plantearon un tipo de estudio descriptivo-correlacional, bajo un enfoque

de tipo cuantitativo. La muestra seleccionada estuvo comprendida por 106 discentes de nivel superior de una universidad estatal en Chile. Para el recojo de datos e información se aplicó como instrumento el Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQ) en la versión española y adaptada para el estudio.

Posterior a la interpretación y análisis de los resultados obtenidos se evidenció que existen disimilitudes significativas en el factor expectativas con un $p = 0.001$ donde los estudiantes varones mostraron puntuaciones mayores, mientras que en el factor ansiedad se arrojó un resultado mayor en las mujeres con un $p = 0,001$. Con respecto a las estrategias de aprendizaje se evidenció una diferencia significativa respecto al factor organización con un $p = 0.002$ arrojando puntuaciones más elevadas en las estudiantes de sexo femenino, además de diferencias significativas en el factor pensamiento crítico con un $p = 0.008$ en los discentes varones.

Finalmente, los resultados también demuestran que existe una correlación estadísticamente significativa entre las subescalas del aprendizaje autorregulado y la edad de los estudiantes universitarios, así también los resultados demostraron que entre la motivación y estrategias de aprendizaje según el centro de estudios de egreso solo se hallaron diferencias significativas en la subescala estrategias de aprendizaje, precisamente en el factor aprendizaje estratégico con un $p < 0.05$. Los autores concluyeron que existen diferencias estadísticas significativas tanto estudiantes varones como mujeres utilizan componentes motivacionales y también las cognitivas con el propósito de autorregular su aprendizaje. Además, en el caso de los estudiantes que constantemente supervisan sus avances académicos presentan un mejor rendimiento en el curso.

Cobiellas *et al.* (2020), en su artículo plantearon como propósito determinar el nivel de estrés académico y la depresión mental de los estudiantes de nivel superior. Para este estudio, se realizaron procedimientos bajo un enfoque cuantitativo, de tipo transversal con una muestra de 246 estudiantes pertenecientes a la Escuela de Ciencias Médicas de una universidad de Cuba, quienes fueron seleccionados por muestreo probabilísticos con un nivel de confianza de 95 %. Para la recopilación de datos, aplicaron una encuesta electrónica conformada por preguntas de escala de depresión y escala para el nivel de estrés, todas ellas extraídas del *Compendio de instrumentos de evaluación psicológico*, realizada por autores cubanos.

Los resultados de esta investigación, determinaron que el nivel excesivo de estrés es el más frecuente, presentado en el 63.11 % de los estudiantes, quienes en su mayoría eran mujeres. En cuando al nivel de estrés y depresión, se observó que existe estadísticamente significación relevante ya que el nivel de p arrojó un resultado inferior a 0.05. Por lo tanto, las conclusiones a las que llegaron los autores luego del análisis de los resultados fueron que el nivel de estrés excesivo está presente en la mayoría del estudiantado presuntamente por la alta carga académica aplicada en los primeros ciclos de la carrera, sin embargo, no se evidenció una relación entre el sexo y los niveles de estrés presentados, se observó también que los niveles de estrés se relacionan con la depresión, ya que a través de la significación estadística se logró inferir una asociación entre las variables estudiadas, estrés y depresión.

Zarate *et al.* (2018) plantearon como propósito en su artículo analizar la relación existente entre las rutinas de estudio empleados por los estudiantes de nivel universitario y el estrés académico presentes en ellos. Esta investigación fue realizada bajo un enfoque cuantitativo, de tipo correlacional y corte transversal. Para la utilización del instrumento, se llevó a cabo una selección aleatoria a una muestra conformada por 741 aprendices de nivel superior pertenecientes a la Facultad de Medicina cursando el primer año de estudios de una universidad pública en Sinaloa, a quienes se les aplicó los instrumentos Inventario sobre los hábitos de estudio diseñado por Vicuña y el inventario para medir el estrés académico planteado por Barraza. Los resultados arrojados mostraron que una mayoría de 61.14 % de estudiantes no practican hábitos de estudio, además que el 81.04 % de estudiantes percibían estresores como la sobrecarga académica, la competencia con sus pares, la naturaleza de las tareas, las evaluaciones y el carácter del profesor.

Por otra parte, el 50.42 % de ellos, afirmaron presentar reacciones físicas como respuestas a la presencia de estresores, un 63.79 % presentó reacciones psicológicas y un 37.22 % reacciones comportamentales, finalmente, un 75.97 % de los estudiantes emplean las estrategias de afrontamiento. Para culminar, los autores concluyeron que entre la falta de práctica de hábitos de estudios y la existencia de estrés académico se evidencia una relación significativa.

Navea (2018) plantea como propósito en su artículo determinar la relación de las secciones del instrumento MSLQ adaptado, las secciones seleccionadas fueron la de motivación y la sección referida al empleo de las estrategias de aprendizaje en pupilos de nivel superior, y a partir de ellos, brindar recomendación para una mejora en la práctica educativa. Este estudio se realizó bajo un diseño descriptivo correlacional, para lo cual se utilizó como instrumento el MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) adaptado en dos secciones: la primera sobre la motivación y la segunda sobre las estrategias de aprendizaje. Dicho instrumento adaptado fue aplicado a un grupo de estudiantes que representó la muestra constituida por 511 discentes pertenecientes dos universidades particulares en España.

Los resultados demostraron que en relación a la sección motivación los educandos evidenciaron un valor medio alto en el factor meta de la tarea, continuada por creencias de control, el factor autoeficacia para el aprendizaje, valor de la tarea y valores medio altos en el factor de autoeficacia para el rendimiento y ansiedad. Con respecto a la sección de las estrategias de aprendizaje, la usada frecuentemente es la gestión del tiempo y del espacio, en contraste, la usada con menor frecuencia es el factor estrategia metacognitiva Por otro lado, dentro las estrategias cognitivas la que más emplean los estudiantes es la de organización.

Para finalizar, el autor concluye que, en su mayoría, la sección motivacional correlaciona con la sección de estrategias de aprendizaje. Esto quiere decir que se evidencia entre la variable motivación y la cognición una fuerte relación y como recomendaciones planteó motivar a los estudiantes adoptar diferentes metas de estudio a través de actividades entretenidas, con respecto al plan de estudios de las universidades incluir actividades de interacción entre los compañeros.

González *et al.* (2017) se plantearon en su artículo identificar los diversos perfiles de regulación en el área emocional y plantear el vínculo con el estrés académico presentes en los discentes de nivel superior. Este estudio fue de tipo descriptivo y participaron 504 estudiantes de la especialidad de Fisioterapia de diversas universidades españolas, a quienes se les aplicó los instrumentos. Para identificar los perfiles de regulación se empleó la escala que mide las dificultades en la regulación de tipo emocional en su versión española y para determinar el nivel de

estrés académico presente en los discentes se aplicó el instrumento cuestionario de estrés académico, en la escala de estresores de Cabanach.

Por consiguiente, los resultados adquiridos luego de la aplicación, evidenciaron notorias diferencias relevantes entre los resultados arrojados por los perfiles referidos a la percepción de los estresores y a la contestación psicológica del estrés académico. Otro resultado relevante fue que los estudiantes con menor percepción amenazante del entorno académico presentan una alta regulación emocional, por lo que presentan menor estrés.

La conclusión de esta investigación, luego del análisis de los resultados, fue que los estudiantes universitarios con puntuaciones elevadas en el control y el área de aceptación de los estados emocionales, distinguen las condiciones del entorno académico con una percepción de mayor adaptación y además presentan menor nivel de estrés académico.

1.8.2. Antecedentes nacionales

Robles (2020) en su artículo plantea la relación entre las variables autoeficacia en el ámbito académico y el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. Este estudio tiene un diseño no experimental con un subtipo descriptivo-correlacional y bajo un enfoque de tipo cuantitativo.

Para el recopilado de información se aplicaron los instrumentos inventario de aprendizaje autorregulado de Lindner, Harris y Gordon para medir el aprendizaje autorregulado y la escala de autoeficacia académica de Alegre para medir la autoeficacia de la población, los cuales fueron 360 discentes de la Universidad Privada de Lima.

Los resultados obtenidos del estudio demostraron que las correlaciones entre el aprendizaje autorregulado y la variable autoeficacia académica, la que puntuó más alto fue la del total por parte del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica con un coeficiente de 0.734, presentan una relación significativa.

Finalmente, al culminar la investigación se halló una relación elevadamente significativa entre las variables aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica, ya que aquellos estudiantes que consideran su desempeño eficaz son quienes se esfuerzan más por adquirir las mejores calificaciones, de esta forma, autorregulan su

aprendizaje, además, con respecto a las dimensiones tanto la ejecutiva, cognitiva, motivación y control de ambiente se relacionan directamente a la autoeficacia académica.

Cerna y Silva (2020) en su artículo plantearon como propósito analizar las áreas pertenecientes al aprendizaje autorregulado en un conjunto de educandos de nivel universitario en Trujillo. Esta investigación le corresponde un diseño descriptivo, con un enfoque cuantitativo y de estudio transversal.

Al momento del acopio de datos se aplicó el instrumento Inventario de autorregulación para el aprendizaje (SRLI) a una muestra de 108 educandos universitarios de la Escuela de Ciencias Administrativas y Económicas pertenecientes a la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, quienes cursaban el segundo ciclo. De acuerdo a los resultados obtenidos el estudio se menciona que el aprendizaje autorregulado presente en los estudiantes se encuentra en niveles altos, ya que muestran que el 5 % de ellos se ubican en un nivel muy alto, el 47 % en el nivel alto, el 43 % ubicados en el nivel medio y finalmente el 6 % en el nivel bajo. Además, centrándose en los dominios, el nivel alto, la motivación se ubica un 57 % de estudiantes, seguido de la dimensión control del ambiente con un 51 %, la ejecutiva presentada en un 44 %, y por último la dimensión cognitiva con un 41 %.

Para finalizar, los autores concluyeron que se evidencia que los estudiantes presentan un nivel alto de aprendizaje autorregulado, en cada una de sus dimensiones ejecutiva, cognitiva, de motivación y control de ambiente, precisando que hacen buen uso del contexto o ambiente para realizar actividades académicas y organizar información, así como de organizar de forma óptima su tiempo y así culminar exitosamente sus tareas. Además de hacer uso de su capacidad de análisis, establecer metas y adaptarse a diversas estrategias de aprendizaje.

Quiliano y Quiliano (2020) en su artículo plantearon como propósito determinar la relación existente entre el estrés académico y la inteligencia emocional en los discentes de nivel superior. El estudio fue realizado bajo un diseño de tipo descriptivo transversal. Con la finalidad de recopilar datos, se emplearon dos instrumentos: el primero es el cuestionario para medir la inteligencia emocional elaborado por Bar-On y el segundo, con la finalidad de medir el nivel de estrés académico, es el inventario SISCO creado por Barraza. Estos instrumentos fueron

aplicados a una población conformada por 320 estudiantes de séptimo semestre de la Escuela de Enfermería de una universidad peruana. De esta forma, los resultados adquiridos señalaron que, analizando las variables de forma independiente, se muestra que la inteligencia emocional, en su dimensión interpersonal obtuvo la mayor frecuencia en su categoría promedio con un 47 % y en el caso del estrés académico un 63 % de los estudiantes encuestados presentó en algún momento este tipo de estrés en sus vidas con un nivel alto, este resultado indica que el estrés académico puede influir negativamente el estado de salud y desempeño académico.

Así pues, al término de esta investigación, se obtuvieron como conclusiones que no existe una relación significativa estadísticamente entre las variables estrés académico e inteligencia emocional, además dentro de los estudiantes encuestados, la presencia de las dimensiones de la inteligencia emocional se encontraba en aquellos estudiantes que alguna vez tuvieron un episodio de estrés académico en sus vidas.

Palacios *et al.* (2020) presenta en su artículo la relación entre las condiciones personales y el estrés académico en un grupo de aprendices de nivel superior. Para esta investigación se ejecutó un estudio con un diseño de tipo descriptivo y de corte transversal, para ello seleccionaron una muestra constituida por 710 estudiante de entre 17 a 27 años, 343 de ellos del sexo femenino y 367 del sexo masculino de una universidad pública. Los resultados indicaron que el 66.1 % de los estudiantes presentó un nivel de estrés moderado, el 21.8 % se encuentran en un nivel leve y el 12.1 % en nivel agudo.

Además, la presencia del estrés académico según el sexo de los estudiantes es que el 48.3 % representa la población femenina y el 51.7 % el estudiantado masculino, con respecto a la edad el 50.6 % son menores de 20 años, el 38 % de ellos tienen edades de entre 21 a 23 años y el 11.4 % representa a una población mayor a 24 años. Por último, el 47.9 % vienen de escuelas nacionales y un 52.1 % de particulares. En síntesis, la investigación concluye que el estrés académico presenta una relación o está asociada con las condiciones personales de los estudiantes universitarios, tales como el sexo, edad y colegio de procedencia. Asimismo, se halló que el género femenino tiene mayor tendencia a presentar estrés en comparación al género masculino y que el mayor caso de incidencia de estrés lo presentan los estudiantes procedentes de colegios particulares, por lo cual se recomiendan programas de prevención del estrés.

Chávez y Peralta (2019) en su artículo plantean precisar la relación existente entre la autoestima y el estrés académico presentado en aprendices de nivel universitario. Esta investigación tiene un diseño descriptivo-correlacional, con corte transversal. En este estudio se emplea el inventario de estrés académico, con el fin de medir el nivel de estrés en los discentes universitarios, y la escala de autoestima de Rosenberg, para medir el nivel de autoestima presentado en los estudiantes. Además, se tomó como muestra un total de 126 estudiantes de la Facultad de Enfermería de una casa de estudios superiores en Arequipa.

En los resultados se obtuvo un p -valor = 0.000 al momento de correlacionar los puntajes tanto del estrés académico y la autoestima, por lo tanto, se evidencia un nivel de correlación significativa entre ambas variables estudiadas. En cuanto a la correlación Pearson es de -0.332 por lo cual existe la presencia de una correlación negativa entre ambas variables. Las conclusiones constatan la presencia de una relación inversamente proporcional entre ambas variables, pues mientras el estrés académico incrementa, la autoestima tiende a disminuir, mientras avanzan los años de estudios.

1.9. Bases teóricas

1.9.1. *Enfoque teórico del aprendizaje autorregulado*

El aprendizaje autorregulado se concibe desde un enfoque constructivista, pues el estudiante trata de hallar respuesta a sus preguntas y de esa forma encontrar el equilibrio al conflicto cognitivo producido. Este proceso no excluye a la motivación, por el contrario, es ella quien impulsa al estudiante a construir sus conocimientos a partir de su experiencia, así el estudiante, para lograr de absolver sus dudas y preguntas, regula su propio aprendizaje con la finalidad de sentirse un ser competente. De acuerdo a este último punto, Paris, Byrnes y Paris (2001) señalan que existe de forma inherente una motivación intrínseca en el proceso de búsqueda de información, lo cual refiere a un principio propio del constructivismo.

Asimismo, Beltrán (1993) menciona que a partir de la teoría constructivista se pueden explicar cómo los estudiantes logran producir esquemas en el trascurso de su aprendizaje por medio del modelo de asimilación o también conocido como absorción de la información, y el de acomodación, el cual responde a las modificaciones generadas en los sistemas ya presentes. Cabe mencionar que estos esquemas

producidos no son invariables o estáticos, sino que durante el proceso de aprendizaje adquieren flexibilidad y su estructura sufre mejoras cualitativas.

Definición de la variable 1: aprendizaje autorregulado

Según Pintrich (2000) define al aprendizaje autorregulado como un proceso de carácter activo y constructivo por medio del cual los discentes determinan sus propias metas de aprendizaje, para luego realizar procesos tales como monitorear, regular y controlar las diferentes dimensiones de cognición, motivación y comportamiento, estos se encuentran guiados y limitados por las características propias del entorno.

En la misma línea, Zimmerman y Schunk (2011) sostienen que el aprendizaje autorregulado refiere a un proceso de autodirección, el cual permite a los estudiantes activar y orientar su cognición, afecto y comportamiento hacia el logro de sus metas de aprendizaje. Por lo cual, se entiende que el propio estudiante direcciona sus pensamientos y acciones, los monitorea y regula hacia el logro de sus objetivos, este proceso es generado por la propia motivación e interés del estudiante.

A su vez, Zulma (2006) afirma que la autorregulación se entiende como una forma de control de acciones el cual es adoptada por los estudiantes y tiene como principal característica la integración del conocimiento metacognitivo, la motivación y la regulación de la cognición, es decir incluyen tanto la metacognición como los procesos motivaciones y también lo cognitivos.

Factores del aprendizaje autorregulado

Como lo han señalado McCombs y Marzano (1990), se puede definir como estudiantes autorregulados a aquellos individuos capaces de promover activamente sus propios procesos de aprendizaje tanto cognitiva, motivacional y conductualmente. En el ámbito cognitivo, cuando toman decisiones y regulan acciones para seleccionar y ejecutar diversas formas de conocimiento, tales como la planificación, organización, instrucción, control y evaluación de su propio aprendizaje (Corno, 1989). En el aspecto motivacional, refiere a los individuos que logran poseer autoeficacia desarrollada, autoatribuciones y un elevado nivel de interés de tipo intrínseco en sus responsabilidades académicas, resaltando un considerable esfuerzo y perseverancia en cuanto a su aprendizaje (Borkowski et al., 1990). Finalmente, en el ámbito conductual, se puede llamar autorreguladores a los estudiantes que logran seleccionar, organizar,

estructurar y producir entornos con la finalidad de optimizar su aprendizaje, buscando información, medios y espacios que favorezcan su aprendizaje (Zimmerman y Martínez-Pons, 1986).

Estrategias del aprendizaje autorregulado.

Según Zimmerman y Martínez- Pons (1986), estas son las acciones dirigidas a la obtención de información, lo que implica destrezas que incluyen la implicancia, el objetivo y la percepción del estudiante. El uso de estas estrategias, además de brindarle un conocimiento de su nivel de autoeficacia, provoca un mayor nivel de autorregulación de su funcionamiento tanto de forma personal, desenvolvimiento académico y su contexto de aprendizaje (Kinzie, 1990). Algunas de las estrategias propias del aprendizaje autorregulado planteadas por Zimmerman y Martínez-Pons (1986) son la autoevaluación, la proyección de objetivos, indagación de información, la toma de apuntes y su control, el acondicionamiento del espacio, la verificación del material, entre otras más. De esta forma, las metas académicas pueden alterarse según el tiempo y contexto, por ejemplo, las calificaciones, la aprobación social, el puesto de trabajo al egresar, entre otros. Entonces, la autoeficacia es clave para el desarrollo del aprendizaje autorregulado, pues refiere a la propia capacidad de seleccionar, organizar y ejecutar acciones con la finalidad de alcanzar una meta trazada (Zimmerman, *et al.*, 1992).

La autoeficacia está conformada por tres elementos, los cuales son el valor del resultado, la expectativa del resultado y la expectativa de la autoeficacia. Por otro lado, los nuevos hallazgos sobre la metacognición demuestran que los discentes eficaces se diferencian de los ineficaces en la autorregulación de sus procesos mentales y el uso de estrategias de aprendizaje. En el caso de los estudiantes que desarrollan la autoeficacia, presentan un mayor rendimiento académico pues logran direccionar su pensamiento y de esa manera alcanzar el objetivo de aprendizaje trazado, usando las estrategias que considera útiles y empleando sus conocimientos enfocados en el logro de sus metas (Zimmerman y Martínez Pons, 1990).

De acuerdo con los estudios de Zimmerman y Martínez Pons (1990) acerca de la motivación, indican que aquellos discentes con altas convicciones de autoeficacia, altas expectativas de logro, presentarse motivados intrínsecamente, con un mayor valor de la tarea y persistencia hasta lograr la meta, tienen mayor probabilidad de

desarrollar activamente el aprendizaje autorregulado y tengan un mejor rendimiento académico.

Componentes del aprendizaje autorregulado

De acuerdo con Zimmerman y Martínez Pons (1986), los componentes del aprendizaje autorregulado tales como el conocimiento, las estrategias seleccionadas, las metas y la autoeficacia, están articulados por las influencias personales. En cuando a la autoobservación, autoevaluación y autorreacción, estas se encuentran moduladas por influencias conductuales, finalmente, en torno al aprendizaje por observación o vicario por las influencias ambientales.

Funciones del docente en el aprendizaje autorregulado

Dentro de las funciones del docente en el contexto educativo de aprendizaje autorregulado según McCombs (1993), se deberían diagnosticar las necesidades, intereses y propósitos de cada estudiante de forma particular, así, apoyarlos a definir sus objetivos de acuerdo a su aprendizaje. Para ello, es importante relacionar el conocimiento o contenido tratado con las necesidades e intereses de sus estudiantes, desafiarlos a asumir retos personales que los incentive a realizar actividades de aprendizaje, además, proporcionarles oportunidades para que controlen y seleccionen las variables de los temas tratados, crear un ambiente seguro, que transmita confianza, apoyo y compromiso con el aprendizaje de los estudiantes, destacar el valor de la responsabilidad, así como la destreza y habilidades de forma individual y recompensar los productos de los estudiantes y motivarlos para que sean ellos mismos quienes se recompensen y así desarrollen su autoestima por los logros obtenidos.

Definición de las dimensiones

Dimensión I: cognición

Según el modelo de Pintrich (2000) la cognición es un área que desarrolla diferentes procesos al interactuar con las diversas fases. Para la primera fase de pensamiento previo, se efectúa el establecimiento de metas, en la segunda fase de monitoreo, la conciencia metacognitiva, en la tercera fase de control, se seleccionan las estrategias y en la cuarta fase de reacción y reflexión, se emiten los juicios cognitivos. Todos estos procesos pertenecen al área de la cognición. Asimismo, la cognición refiere a un proceso que hace alusión a los diversos elementos comprendidos

en la práctica cognoscitiva, estas podrían ser estrategias, operaciones, procesos, entre otros. Utilizadas con el propósito de cumplir una tarea determinada (Organista, 2005).

Indicador 1: repetición

Estas estrategias permiten codificar información y usarlas en corto plazo, ya que resultan insuficientes al crear conexiones entre la nueva información y una obtenida anteriormente, en efecto es de poca utilidad a largo plazo (Pintrich *et al.*, 1991).

Indicador 2: elaboración

Esta estrategia es de gran utilidad para el estudiante ya que le permite un almacenamiento a largo plazo de información, por medio de las conexiones entre la nueva información obtenida y la que tenía previamente, de esta forma facilita su retención y posterior aplicación. Dentro de estas estrategias se encuentran el parafraseo, realizar resúmenes, crear analogías, tomas apuntes (Pintrich *et al.*, 1991).

Indicador 3: organización

La organización demanda un gran esfuerzo cognitivo en el estudiante, ya que estas estrategias comprenden estructurar o agrupar información, seleccionarlas y construir conexiones entre los grupos de información elaborados. Algunas de estas estrategias son el agrupamiento de información, selección de ideas relevantes, la construcción de esquemas, entre otros (Pintrich *et al.*, 1991).

Indicador 4: pensamiento crítico

Refiere a la aplicación de lo aprendido por parte de los estudiantes a contextos reales, para de esta manera tomar decisiones, asumir una postura, presentar críticas y resolver situaciones problemáticas. El pensamiento crítico exige en el estudiante evaluar, analizar, realizar juicios y tratar temas contrastando la información recién obtenida con la que tenía previamente y de esta forma tomar decisiones frente a situaciones presentes o a futuro (Pintrich *et al.*, 1991).

Indicador 5: metacognición

La metacognición es un proceso propiamente consciente que permite al estudiante entender y obtener información sobre cómo funciona la cognición y su control (Pintrich *et al.*, 1991).

Dimensión 2: comportamiento

Pintrich (2000) menciona que el comportamiento o conducta se evidencia mediante acciones realizadas en las diferentes fases del aprendizaje autorregulado. En la primera fase de pensamiento previo, se evidencia en la planeación de tiempo y esfuerzo. Luego, en la fase de monitoreo, la toma de conciencia y monitoreo del esfuerzo. En la tercera fase de control, el incremento o decremento del esfuerzo. Finalmente, en la última fase de reacción y reflexión se evidencia la conducta de elección.

Otro concepto de comportamiento o conducta señala a las acciones realizadas por los estudiantes para conseguir sus objetivos. Un ejemplo sería el cumplimiento de las actividades programadas, ya que esto implica en él, realizar diversas acciones como plantear sus propósitos o metas, revisar y analizar, poner en marcha las actividades según lo planteado, monitorear si lo realizado fue adecuado o requiere de alguna modificación, y finalmente, ejecutar los pasos que continúan (Zimmerman, 2000).

Indicador 1: esfuerzo y regulación

Estas estrategias le permiten al estudiante regular, monitorear y realizar un control a su atención y nivel de rendimiento. Esto con el fin de realizar y concluir actividades aún si estas no son muy interesantes para el estudiante o existen distractores. De esta forma, puede autogestionar sus propias acciones y recursos que estén a su alcance, mientras supervisa su propio rendimiento y los pasos avanzados. La regulación del esfuerzo, permite el uso de estrategias útiles y eficaces para alcanzar metas de aprendizaje establecidas (Pintrich *et al.*, 1991).

Indicador 2: búsqueda de ayuda

Está referido a la capacidad del estudiante para ubicar o solicitar apoyo o ayuda en su entorno, podría ser al docente o algún compañero. Esta situación se presenta cuando el estudiante es consciente de su incapacidad al tratar de resolver un problema o de realizar alguna actividad por sus propios medios (Pintrich *et al.*, 1991).

Indicador 3: aprender con pares

Comprende a todas las actividades enfocadas a lograr un objetivo de aprendizaje mediante trabajos en equipo. De esta forma, el estudiante puede aclarar sus dudas, llegar a conclusiones considerando los puntos de vista de los demás, incluir

material o información de estudio, comprender o ampliar más un tema, situación que no se daría en el caso estudiara de forma individual (Pintrich *et al.*, 1991).

Dimensión 3: contexto

Zimmerman (1986) sostuvo que el contexto refiere al ambiente en el cual el estudiante realiza el proceso de aprendizaje y también incluye los medios o recursos de apoyo utilizados para dicho proceso. Por otro lado, Pintrich (2000) indicó que la importancia del contexto señala a las características propias de la clase como el ambiente físico, el clima de aula, sus características tales como la iluminación, el ruido, etc. también la percepción de los acuerdos o reglas del aula.

El contexto refiere a diversas acciones reflejadas en cada una de las fases del aprendizaje autorregulado. En la primera fase de pensamiento previo, se observa la percepción de la tarea y del contexto, en la segunda fase de monitoreo, se evidencia el cambio de las condiciones del contexto, en la tercera fase de control, se observa la modificación replanteamiento de la tarea, y en la última fase de reacción y reflexión, se evidencia la evaluación de la tarea y del contexto.

Indicador 1: tiempo de estudio

Comprende el manejo, gestión y control de los tiempos. Esto demanda en el estudiante planificar, programar y gestionar su tiempo de estudio a fin de que logre cumplir sus objetivos académicos en el tiempo planificado, considerando tiempos efectivos para alcanzar propósitos realistas (Pintrich *et al.*, 1991).

Indicador 2: lugar de estudio

El lugar o ambiente de estudio comprende a los procesos de organización y gestión por parte del estudiante hacia el ambiente donde estudia o realiza sus actividades académicas. Para ello, el estudiante debe organizar dicho ambiente libre de distractores o ruidos que no le permitan lograr sus objetivos trazados (Pintrich *et al.*, 1991).

Dimensión 4: motivación

Según Lewin (1969), la motivación se origina a causa de fuerzas internas, las cuales son consideradas psicológicas y las externas, las cuales responden a la percepción que se tiene frente a un objeto. Esto genera en los estudiantes el incentivo que lo moviliza a actuar y pensar de una manera estratégica.

De acuerdo al punto de vista de Pintrich (2000), la motivación puede ser autorregulada mediante el uso de estrategias de control que permitan al educando superar las emociones displacenteras, como por ejemplo el miedo y la ansiedad. Considera también como una de las áreas la cual, a través de las diferentes fases del aprendizaje autorregulado, se evidencian en acciones. En la primera fase de pensamiento previo, se observa la adopción de orientación hacia las metas. En la segunda fase de monitoreo, se evidencia la conciencia de la motivación, en la tercera fase de control, refiere a la selección de estrategias para regular la motivación. En la última fase de reacción y reflexión, se observan las reacciones afectivas.

Indicador 1: intrínseca

Se refiere a la razón o motivo por el cual el discente tiene una vinculación con una actividad académica, es el grado en que el educando está inmerso en la participación o realización de una tarea por motivos de superación personal como un reto o dominio de un tema o actividad. Al tratarse de una motivación intrínseca el aprendizaje se vuelve un fin o un propósito para el aprendiz y no un medio para lograrlo (Pintrich *et al.*, 1991).

Indicador 2: extrínseca

Refiere al nivel por la cual el estudiante distingue la realización de una actividad académica por motivos o presiones externas, estos motivos podrían ser la competencia con sus compañeros o el resultado de sus calificaciones académicas por ella la implicancia de razones como la competencia, el reconocimiento y el desempeño. En este caso, al tratarse de una motivación extrínseca el pupilo percibe el proceso de aprendizaje como el medio por el cual logra conseguir su propósito o un fin determinado (Pintrich *et al.*, 1991).

Indicador 3: valor de la tarea

Se define como la percepción o impresión que presenta el estudiante frente a una actividad académica determinada, si es que esta actividad les parece importante, es de utilidad para futuras situaciones, les causa interés. Por tal motivo, este indicador refiere al nivel de importancia que el aprendiz le otorga a la actividad o área de estudio (Pintrich *et al.*, 1991).

Indicador 4: creencia de control de aprendizaje

Refiere al nivel de confianza que tiene un estudiante referente a la efectividad de su esfuerzo o empeño frente a un área académica o actividad determinada. Por ello, el aprendiz posee una alta convicción de su esfuerzo, en consecuencia, tendrá la seguridad de que su propio empeño le hará obtener las calificaciones o resultados esperados, independientemente, de los elementos externos tales como la exigencia del docente o la alta exigencia de alguna materia (Pintrich *et al.*, 1991).

Indicador 5: creencia de autoeficacia para el aprendizaje y desempeño

Se define como una percepción previa a realizar una actividad académica, esta apreciación implica el valor acerca de la suficiencia o aptitud para lograr realizar una tarea e implica también el grado de confianza acerca de las destrezas o habilidades propias del estudiante para culminar satisfactoriamente una tarea (Pintrich *et al.*, 1991).

Indicador 6: ansiedad

Refiere al agente que posee una influencia negativa frente al desempeño académico. La ansiedad comprende dos componentes que se relacionan entre sí. Uno de ellos en el ámbito cognitivo reflejados en la preocupación, causando pensamientos o ideas negativas y el otro componente que es el emotivo, el cual se refleja en las respuestas de tipo fisiológicas y en lo afectivo (Pintrich *et al.*, 1991).

Enfoque teórico del estrés académico

La presente investigación muestra como una de sus variables al estrés académico sustentada bajo un enfoque social, en la cual sitúa al estrés como centro de estudio dentro de una interacción entre el individuo y su entorno social, tanto en los aspectos socioeconómicos, estatus marital, desempeño académico, género, etc. Estos se encuentran involucrados tanto en el nacimiento del estrés como en los efectos del mismo, son estas situaciones sociales las que pueden provocar niveles elevados de estrés, los que a su vez repercuten o tienen un impacto negativo en la salud y en la calidad de vida de los individuos (Cockerham, 2001).

De igual forma, como lo indica Mechanic (1978), el estrés también debe ser considerado desde un punto de vista colectivo, dado que la capacidad del individuo para enfrentar las presiones o problemas está influida por la sociedad, se puede mencionar instituciones tales como la familia o el contexto académico, las cuales

demandan el desarrollo de diversas competencias y habilidades para afrontar sus exigencias.

Definición de la variable 2: estrés académico

Según Barraza (2009), se define estrés académico como un proceso organizado, adaptativo y fundamentalmente psicológico, el cual se presenta tres fases o momentos: el primero indica a los estresores, los cuales refiere al conjunto de exigencias académicas que ejercen presión sobre el estudiante. El segundo momento es la presencia de los síntomas, los cuales son desencadenados frente a la presencia de los estresores provocando en los estudiantes un desequilibrio sistémico. Por último, el tercer momento es la toma de acciones de afrontamiento frente al desequilibrio anteriormente desencadenado por la presencia de estresores.

En la misma línea, Orlandini (2012) menciona que el estrés académico está presente desde los grados de preescolar hasta los estudios superiores de posgrado, es decir, en todo periodo académico, ya que el estudio provoca un estado de tensión experimentado por los estudiantes, ya sea de forma individual como grupal. De la misma forma, Pulido (2007) indica que el estrés académico es generado por las exigencias impuestas en el campo académico, por lo tanto, no solo los estudiantes son los afectados con este tipo de estrés sino también los docentes, ya que todos ellos participan en el ámbito educativo.

Importancia evolutiva del estrés

De acuerdo a Hallgrímsson & Hall (2005), un contexto fuera de lo común usualmente experimentado por una población y las alteraciones que esto generan en el organismo, ya sea de tipo morfológico, fisiológico o comportamental, van adheridos a los cambios evolutivos. En función de la intensidad, predictibilidad y la repetición de estos estresores, el individuo puede responder de muchas formas desde asumir una actitud tolerante hasta la evasión total del estresor, lo que a su vez induce a nivel individual el surgimiento de nuevos rasgos o en el otro caso la extinción a nivel poblacional. Por lo tanto, se podría decir que un nivel de estrés moderado es aceptable y sustancial para el desarrollo, crecimiento y distinción o especialización de los sistemas metabólicos, neurológicos, fisiológicos y anatómicos de organismo, de esa manera existirá la evolución de estrategias o ajustes propios del organismo frente a

acontecimientos estresantes que son predecibles, extensos y constantes en cuanto a los periodos generacionales de los sujetos.

Causas del estrés académico

Dentro del contexto educativo se pueden identificar algunas causas del estrés, según Polo, Hernández y Pozo (1996), estas son la sobrecarga académica, el desarrollo de evaluaciones, el tiempo para realizar las tareas, el bombardeo de información, las calificaciones finales, entre otras. A su vez, Maceo (2013) menciona que algunas de las causas comunes identificadas en estudiantes de nivel superior son la competitividad grupal, exceso de responsabilidad, trabajar en equipo, exceso de responsabilidad, exposición de trabajos, masificación de aulas, problemas o conflictos con los docentes y/o compañeros, la naturaleza del trabajo, entre otros. Por otro lado, García (2004) identificó las causas del estrés académico por medio de diferentes estímulos, producidos en el contexto educativo, las cuales demandan en el estudiante un esfuerzo mayor, no obstante, las estrategias de afrontamiento asumidas dependen de cada individuo.

Efectos del estrés académico

Según Maceo (2013), las primeras consecuencias del estrés no son de gran impacto o importancia, sin embargo, es necesario estar alerta a fin de evitar que estos aumenten y se desencadene un problema mayor. Entre las consecuencias generados en el contexto educativo, se encuentran la falta de concentración, la inapetencia a las tareas, fatiga intelectual, descenso del desempeño intelectual o físico, tristeza, entre otras. En cuanto al ámbito fisiológico, se pueden mencionar la acidez de estómago, indigestión, dolor de cabeza, de espalda o cuello, además de movimientos involuntarios.

Asimismo, Gómez y Escobar (2002) indican que las respuestas adversas del estrés pueden agudizarse si es que el individuo no logra neutralizar los factores que alteran el equilibrio del organismo y estado de homeostasis, lo que desencadena un estado de riesgo mortal, ya que el estrés crónico genera múltiples estados patológicos, tanto físicos como psicológicos.

Otras de las consecuencias señaladas por Naranjo (2010) generadas por un estado de estrés académico prolongado, se manifiesta en el estado anímico depresivo,

constante preocupación, descomposición o malestar general, alteraciones en la autoestima y las relaciones sociales. En consecuencia se presentan también los síntomas del burnout, lo que conlleva a una asistencia de tipo médica, incluyendo fármacos para su control. Por lo tanto, según lo mencionado las consecuencias presentadas repercuten de forma negativa el rendimiento académico de los discentes.

Dimensión 1: estresores

Los estresores son las demandas o exigencias académicas percibidas por los educandos, tales como los trabajos académicos, la sobrecarga de actividad o tareas. Estos pueden clasificarse en tres tipos: psicológicos, sociales y físicos, los cuales perjudican la integridad del estudiante (Barraza, 2006). Otro concepto de estresores es que refiere a todo aquello perteneciente al mundo exterior que desencadene un desbalance homeostático, la reacción frente al estrés es lo que realiza el propio cuerpo para corregir ese desbalance y restablecerse (Sapolsky, 2004).

Indicador 1: competencia académica

Según Pinilla (1999), se refiere al grupo de habilidades y capacidades desarrolladas por medio del aprendizaje ya que el estudiante es conducido a realizar diferentes actividades en los diversos ámbitos, cognitivo, cultural, social, laboral, etc. Y de esta manera, se genera o proyecta su capacidad para resolver situaciones problemáticas en un determinado contexto.

Indicador 2: evaluación del profesor

Según Álvarez (2001), en el contexto académico se refiere a la acción crítica del manejo o dominio de un tema por parte del docente hacia los estudiantes, la evaluación también es considerada aprendizaje pues gracias a ella o por medio de ella se adquiere el conocimiento.

Indicador 3: participación en la clase

Refiere a una estrategia utilizada por los docentes de forma didáctica y como evaluación en el contexto universitario. Esta es considerada como una estrategia que promueve el rol activo del estudiante y por lo tanto desarrolla el pensamiento crítico, demanda en el estudiante acciones como expresarse y escuchar, también mantenerse atento e involucrarse con el tema o clase tratada (Petress, 2006).

Dimensión 2: *síntomas*

Señala a una serie de manifestaciones desencadenadas por los estresores, los cuales producen un desequilibrio en los estudiantes reflejados en señales en el ámbito físico, como el dolor de cabeza, en lo conductual, optar por el aislamiento y en lo psicológico, presentar problemas para concentrarse (Barraza, 2006). Según lo manifestado por Desviat (2010) , se define a los síntomas como una expresión o manifestación de alguna enfermedad, esto indica que, para presentar un síntoma, el individuo debe encontrarse en un mal estado de salud.

Indicador 1: físicas

Barraza (2008) refiere a los síntomas físicos como respuestas o manifestaciones a nivel corporal, estas pueden ser dolor de cabeza, producción excesiva de sudor, problemas estomacales, entre otros.

Indicador 2: Psicológicas

Barraza (2008) define a los síntomas a nivel psicológico como reacciones que están vinculadas a los procesos de tipo cognitivo o emocional. Estas podrían ser los inconvenientes con la memoria, sentir ansiedad, tener cuadros depresivos, entre otros.

Indicador 3: Conductuales

Barraza (2008) refiere a los síntomas conductuales o del comportamiento a aquellos que tienen relación con la conducta. Estas podrían ser el aislarse, no asistir a las clases, desmotivación o desanimo para cumplir con las actividades académicas.

Dimensión 3: Estrategias de afrontamiento

Barraza (2008) los define como respuestas restauradoras del propio sistema, frente al desequilibrio producido por los estresores, con la finalidad de sobreponerse o recuperar el equilibrio de tipo sistémico. Estas estrategias pueden ser buscar más información referente a un tema de clase tratado, elaboración de un plan organizado para realizar las tareas, los cumplidos hacia uno mismo, entre otros.

Macías (2012) las entiende como técnicas de índole psicológicas que el estudiante utiliza con la finalidad de enfrentarse a situaciones que le causan estrés. En algunas ocasiones no llegan a ser efectivas o no logran el resultado deseado, sin embargo, son de gran utilidad para propiciar, obviar o disminuir enfrentamientos entre

las personas, brindándoles beneficios a nivel personal y fortaleciéndoles emocionalmente.

Indicador 1: cambio de actividades

Según Lazarus (2000), es la exigencia a nivel cognitivo y conductual de generar cambios a fin de solucionar dificultades o requerimientos específicos concebidas impositivas o muy demandantes por el estudiante.

Indicador 2: afrontamiento interno

Requiere un conjunto de procedimientos o estrategias para lograr una respuesta interna, por ejemplo, un planteamiento de nuevas ideas, establecimiento de metas renovadas, entre otras (Barraza, 2011).

Indicador 3: afrontamiento externo

Requiere de la búsqueda de acciones que demanden la participación de herramientas o recursos del exterior, por ejemplo, el apoyo de un compañero, entre otros (Barraza, 2011).

1.10. Glosario de términos

Autoevaluación

Bajo el concepto de Castillo (2003), se trata del proceso que permite al discente llevar a cabo una propia evaluación, lo cual le permite generar una propia conciencia respecto a sus aciertos y debilidades, de esta manera se genera en él la capacidad de autonomía y constante conciencia frente a su propio desenvolvimiento.

Autonomía

Riso (2012) define a la autonomía como al ejercicio de gran consideración que puede tener un individuo, su propia libertad, ejercida para pensar, objetar, dudar, comprender, crear y desenvolverse por sí mismo, teniendo en cuenta también la presencia de los individuos de su entorno, los cuales también poseen esa libertad y derechos que respetar.

Capacidad

Según Bunk (1994), se trata del conjunto de conocimientos, habilidades, aptitudes y destrezas que tienen por objetivo la ejecución de diversas actividades referidas o vinculadas a una profesión en específico.

Estrategias de afrontamiento

Señala a los procesos puntuales y específicos que son empleados por los individuos en diversos espacios o contextos y pueden modificarse según los estímulos desencadenados. (Fernández-Abascal, 1997).

Estrés

Refiere a la reacción del propio organismo frente a algún estímulo, es de tipo fisiológico, ya que el individuo responde frente a algún detonante estresor segregando hormonas, las cuales producen diversos efectos en el organismo (Selye, 1956).

Evaluación

según Castillo (2002) la evaluación facilita el proceso de adaptación de la práctica docente a las características propias de sus aprendices a lo largo del proceso educativo, también lo define como la comprobación de los resultados obtenidos y las metas alcanzadas, las cuales son el motivo o la esencia del proceso educativos.

Motivación

Refiere al deseo o intención que nace de forma voluntaria y que impulsa a las personas a movilizarse para conseguir lo planteado o alcanzar a la ejecución de alguna tarea determinada (AlineaME, 2010).

Motivación extrínseca

Se trata de la motivación cuyas razones, las cuales tienen un efecto impulsador en el individuo, son externos a él mismo (AlineaME, 2010).

Motivación intrínseca

Se le denomina intrínseca pues la motivación tiene una característica propia, que el individuo se logra movilizar por propia convicción y placer del mismo. Si se trata del ámbito académico refiere, el estudiante se impulsa a estudiar para desarrollar su propio rendimiento, en este caso no se evidencia algún tipo de agente del exterior (AlineaME, 2010).

Metacognición

se refiere al propio entendimiento de las funciones cognitivas y la utiliza para lograr desarrollar nuevas habilidades, un ejemplo es cuando un estudiante desea mejorar su aprendizaje frente a un tema en específico, para ello él usará una estrategia seleccionada y evaluará el resultado final, es decir si es o no apropiada (Carretero, 2001).

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

1.11. Operacionalización de las variables

<i>Variables</i>	<i>Definiciones</i>		<i>Dimensión</i>	<i>Subdimensiones</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Ítems</i>	<i>Escala</i>	<i>Nivel</i>
	<i>Conceptual</i>	<i>Operacional</i>						
<i>Aprendizaje autorregulado</i>	Proceso activo y constructivo por medio del cual los estudiantes determinan sus propias metas de aprendizaje, para luego realizar procesos tales como monitorear, regular y controlar las diferentes dimensiones de cognición, motivación y comportamiento,	La variable aprendizaje autorregulado está constituida por 4 dimensiones, la primera denominada Cognición que consta de 5 indicadores y 21 ítems, la segunda denominada Comportamiento que consta de 3 indicadores y 6 ítems, la tercera	Cognición	Estrategias de aprendizaje	Repetición	1, 2, 3	A Nunca B Casi nunca C veces D Casi Siempre E Siempre	Alto (177 - 240) Moderado (113 - 176)
					Elaboración	4, 5, 6, 7		
					Organización	8, 9, 10		
					Pensamiento crítico	11, 12, 13		
					Metacognición	14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21		
			Comportamiento	Estrategias de administración de acciones.	Esfuerzo y regulación.	22, 23		
					Búsqueda de ayuda.	24, 25		
					Aprender con pares.	26, 27		
			Contexto		Tiempo de estudio	28, 29		

	<p>estos se encuentran guiados y limitados por las características propias del entorno (Pintrich, 2000).</p>	<p>denominada Contexto que consta de 2 indicadores y 4 ítems y la última dimensión Motivación que consta de 6 indicadores y 17 ítems.</p>		Estrategias de administración de recursos	Lugar de estudio	30, 31	Bajo (48 - 112)
			Motivación	Componente de valor	Intrínseca	32, 33, 34	
					Extrínseca	35, 36, 37	
					Valor de la tarea	38, 39, 40	
			Componente expectativa		Creencia de control de aprendizaje	41, 42	
					Creencia de autoeficacia para el aprendizaje y desempeño	43, 44, 45	
			Componente afectivo		Ansiedad	46, 47, 48	

<i>Variables</i>	<i>Definiciones</i>		<i>Dimensión</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Ítems</i>	<i>Escala</i>	<i>Nivel</i>
	<i>Conceptual</i>	<i>Operacional</i>					
<i>Estrés académico</i>	Proceso organizado, adaptativo y fundamentalmente psicológico, el cual se presenta tres fases o momentos: El primero indica a los estresores, los cuales refiere al conjunto de exigencias académicas que ejercen presión sobre el	La variable estrés académico está constituida por 3 dimensiones, la primera denominada Estresores que consta de 3 indicadores y 8 ítems, la segunda denominada Síntomas que consta de 3 indicadores y 15 ítems, la tercera denominada	<i>Estresores</i>	Competencia académica	1, 2, 3	1 Nunca 2 Casi nunca 3 A veces 4 Casi Siempre 5 Siempre	Alto (107 - 145)
				Evaluación del profesor	4, 5, 6		
				Participación en la clase	7, 8		
			<i>Síntomas</i>	Físicas	9, 10, 11, 12, 13, 14		
				Psicológicas	15, 16, 17, 18, 19		
				Conductuales	20, 21, 22, 23		

<p>estudiante. El segundo momento es la presencia de los síntomas, Los cuales son desencadenados frente a la presencia de los estresores provocando en los estudiantes un desequilibrio sistémico. El tercer momento es la toma de acciones de afrontamiento frente al desequilibrio anteriormente desencadenado</p>	<p>Estrategias de afrontamiento que consta de 3 indicadores y 6 ítems.</p>	<p><i>Estrategias de afrontamiento</i></p>	Afrontamiento interno	26, 27		Medio (68 – 106)
			Afrontamiento externo	28, 29		Bajo (29 - 67)

	por la presencia de estresores (Barraza, 2009).						
--	---	--	--	--	--	--	--

1.12. Tipo y diseño de la investigación

1.12.1. *Paradigma Positivista*

Refiere a la investigación enfocada al descubrimiento y explicación de las leyes que dirigen los fenómenos del tipo de investigación cuantitativa. Este paradigma está basado en el positivismo de tipo lógico (Sánchez *et al.*, 2018). De acuerdo a las características antes mencionadas, la presente investigación responde a un paradigma positivista.

1.12.2. *Enfoque de la investigación*

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo ya que se utilizó la recopilación de los datos y posteriormente el análisis de estos, para luego responder las preguntas y comprobar las hipótesis planteadas previamente, incluyendo en sus procesos la medición de tipo numérica, el conteo y uso constante de la estadística, para de esta forma llegar a determinar los patrones de conducta o comportamiento de una determinada población. Contando con todos estos procesos, se infiere que el tipo de enfoque es cuantitativo (Sánchez *et al.*, 2018).

1.12.3. *Tipo de investigación sustantiva*

La razón primordial de este tipo de investigación reside en explicar los hechos, pues se enfoca a obtener conocimiento sobre los fenómenos ocurridos, para realizar una descripción de ellos, así como explicarlos (Sánchez *et al.*, 2018). De acuerdo a lo señalado por los autores, la presente investigación presenta un tipo de investigación sustantiva.

1.12.4. *Diseño de la investigación no experimental*

Es el tipo de investigación cuyo estudio no implica el método de investigación experimental ya que utiliza la metodología de observación y es esencialmente descriptivo (Sánchez *et al.*, 2018).

1.12.5. *Corte transversal*

Refiere al diseño de investigación no experimental o de tipo descriptiva y considera una o más muestras en un tiempo determinado con el objetivo de describir y posteriormente analizar las variables para llegar a la determinación de su interrelación en un tiempo específico (Hernández *et al.*, 2014).

1.12.6. *Subtipo de diseño correlacional*

El propósito de este diseño es determinar el grado de correlación de tipo estadística que existe entre las variables implicadas en el estudio. Básicamente, otorga al investigador la observación del nivel de asociación entre las variables estudiadas (Sánchez *et al.*, 2018).

1.12.7. *Método hipotético-deductivo*

Se fundamenta en generar hipótesis, las cuales se extraen de dos tipos de premisas, una de ellas es universal y se trata de teorías científicas y leyes, la otra es de tipo empírica, la cual refiere al acontecimiento observable que posteriormente permite obtener el problema y generar la indagación para finalmente realizar la contrastación empírica, de esta forma se logra refutar las hipótesis, deducir a partir de ellas las conclusiones, las cuales serán confrontadas con los hechos (Popper, 1980).

1.13. Población y Muestra

1.13.1. *Población*

Refiere al grupo conformado por todos aquellos elementos o individuos que tienen ciertas características en común. Estos pueden ser casos, personas, objetos o eventos que tienen en común características relevantes para un estudio determinado, por tal motivo son incluidas en la hipótesis de la investigación. Al tratarse de personas se le denomina población y cuando no lo son, se les llama universo de estudio (Sánchez *et al.*, 2018). En la presente investigación la población está conformada por 658 estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la UNMSM.

1.13.2. Muestra

Refiere al subgrupo de individuos o casos, los cuales son extraídos de la población de estudio por medio de un tipo de muestreo ya sea probabilístico o del tipo no probabilístico (Sánchez *et al.*, 2018). Para este estudio se seleccionó una muestra de 116 discentes pertenecientes a la Escuela Profesional de Educación de la UNMSM.

1.13.3. Muestreo intencionado

Es el tipo de muestreo no estadístico o también llamado no probabilístico, en el cual la muestra a procesar es seleccionada con base al criterio del autor de la investigación, para ello los individuos no son elegidos o seleccionados al azar, sino que el investigador la toma de la población, según juicios personales. (Sánchez *et al.*, 2018). Para la selección de la muestra del presente estudio se aplicó el muestreo no probabilístico intencional.

1.14. Instrumentos de Recolección de datos

1.14.1. Técnica

Según Sánchez *et al.* (2018), se entiende a la técnica como los medios empleados para el recojo de datos de información en una investigación, estas pueden ser clasificadas en dos tipos, las directas como las observaciones y las entrevistas e indirectas como los cuestionarios, los inventarios, las escalas y los tests. En el presente trabajo, para la elaboración de los instrumentos de la variable aprendizaje autorregulado y estrés académico se empleó la técnica de la encuesta.

Técnica para las variables aprendizaje autorregulado y estrés académico: encuesta

Bajo el concepto de Sánchez *et al.* (2018), la encuesta es el proceso mediante el cual se ejecuta la aplicación de un instrumento con la finalidad de recolectar información basado en un conjunto de cuestiones o también llamados reactivos. Su finalidad es recoger información verídica extraída de una determinada muestra.

Instrumento 1 para la variable aprendizaje autorregulado: cuestionario.

De acuerdo con Sánchez *et al.* (2018), se trata de una técnica de tipo indirecta, para la recopilación de datos, con el cual se obtiene información referente a las

variables tratadas a través de un interrogatorio. Puede ser aplicado de forma presencial o por medio del internet.

Instrumento 2 para la variable estrés académico: inventario

Refiere a una forma de cuestionario, el cual posee propósitos determinados o específicos, en comparación a un cuestionario este es más extenso y abarca mayor cantidad de información o datos mientras que el inventario es más exhaustivo con el tema. Los inventarios pueden ser sobre elección vocacional, sobre hábitos de estudio, entre otros (Sánchez *et al.*, 2018).

Validación y confiabilidad de instrumentos.

Validez del instrumento

Según Sánchez *et al.* (2018), se entiende por validez a la acción de medir con efectividad lo que realmente se desea medir para adquirir resultados afines a la investigación.

Validez del contenido

Su objetivo principal es mostrar el nivel en que una medida logra representar al elemento de un determinado constructo. Se refiere al nivel en el que un instrumento de investigación refleje un contenido específico del tema que se desea medir (Sánchez *et al.*, 2018).

Juicio de expertos

Utilizado para validar los ítems de un instrumento de investigación por medio de preguntas a expertos en el tema del cual tratan los ítems, se busca determinar el nivel de adecuación según el criterio elegido, de esta forma el experto o también llamado juez evalúa tanto la coherencia, relevancia, claridad y suficiencia de los ítems un determinado instrumento (Sánchez *et al.*, 2018).

Para la validez de contenido por juicio de expertos de los instrumentos cuestionario del aprendizaje autorregulado y el inventario sobre estrés académico se recogió las opiniones y sugerencias de cinco expertos conocedores del tema, con grados académicos de magíster o doctor en Educación y Psicología. Esta evaluación realizada por los expertos, se ejecutó teniendo en cuenta los siguientes indicadores: en primer lugar, la claridad del contenido, luego, la objetividad del mismo, además que

contenga datos actualizados, así como denote organización, consistencia, suficiencia, coherencia, intencionalidad, metodología y pertinencia en los instrumentos. El rango de los valores de estos indicadores osciló de 0 a 100 %. Los resultados son presentados en las siguientes tablas:

Tabla 1

Validación por juicio de experto del cuestionario de aprendizaje autorregulado

VARIABLES	Nº	Nombres y apellidos	Dictamen
Aprendizaje autorregulado	1	Dr. Abel Rodriguez Taboada	Aplicable
	2	Dr. Fredy Belito Hilario	Aplicable
	3	Mg. Walter De la cruz De la cruz	Aplicable
	4	Dra. Violeta Cadenillas Albornoz	Aplicable
	5	Mg. Fanny Sonia Ramos Obando	Aplicable

La validez de contenido por juicio de expertos del cuestionario de autorregulado obtuvo un promedio de 85 % lo cual lo ubica en la escala de excelente, entonces se puede decir que se trata de un instrumento aplicable.

Tabla 2

Validación por juicio de experto del inventario sobre estrés académico

VARIABLES	Nº	Nombres y apellidos	Dictamen
Estrés académico	1	Dra. Abel Rodriguez Taboada	Aplicable
	2	Dr. Fredy Belito Hilario	Aplicable
	3	Mg. Walter De la cruz De la cruz	Aplicable
	4	Dra. Violeta Cadenillas Albornoz	Aplicable
	5	Mg. Fanny Sonia Ramos Obando	Aplicable

La validez de contenido por juicio de expertos del Inventario sobre estrés académico obtuvo un promedio de 85 % lo cual lo ubica en la escala de excelente, entonces se puede decir que se trata de un instrumento aplicable.

Confiabilidad del instrumento

Para Sánchez *et al.* (2018), la confiabilidad se define como la capacidad que tiene el instrumento para producir resultados que sean más correlacionales entre las

variables estudiadas. Para obtener el nivel de confiabilidad de los resultados de esta investigación se ha aplicado el coeficiente de coherencia o consistencia interna llamada Alfa de Cronbach, ya que los instrumentos de recolección de datos son de tipo politómicas.

Para realizar esta prueba piloto, se aplicaron los instrumentos de recolección: cuestionario de aprendizaje autorregulado conformado por 48 ítems y el inventario sobre estrés académico con 29 ítems a un total de 30 estudiantes pertenecientes a la Facultad de Educación de la UNMSM, quienes llevan el curso de Didáctica General del Programa de Estudios Generales. La información recogida a través de la aplicación de los instrumentos, fueron analizados por el programa estadístico SPSS en su versión 26, utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual permitió calcular el nivel de confiabilidad de ambos instrumentos. A continuación, se presentan las tablas con los resultados de la confiabilidad de cada instrumento.

Tabla 3

Confiabilidad de variable aprendizaje autorregulado

Variable	Alfa de Cronbach	N° de elementos
Aprendizaje autorregulado	0.942	48

El nivel de confiabilidad del instrumento cuestionario de aprendizaje autorregulado según la aplicación del coeficiente Alfa de Cronbach dio como resultado 0.942 que según el planteamiento de Murphy y Davishofer (2004) en su escala de valoración del coeficiente de confiabilidad, un resultado alrededor de 0,90 tiene un nivel elevado de confiabilidad.

Tabla 4

Confiabilidad de variable estrés académico

Variable	Alfa de Cronbach	N° de elementos
Estrés académico	0.907	29

El nivel de confiabilidad del instrumento Inventario sobre nivel de estrés académico según la aplicación del coeficiente Alfa de Cronbach dio como resultado 0.907 que según el planteamiento de Murphy y Davishofer (2004) en su escala de valoración del coeficiente de confiabilidad, un resultado alrededor de 0.90 tiene un nivel elevado de confiabilidad.

Alfa de Cronbach

Utilizado para medir el nivel de confiabilidad de un instrumento en específico a partir de los ítems o reactivos contenidos. Se suele aplicar a instrumentos con ítems o reactivos de tipo politómicas (Sánchez *et al.*, 2018).

Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para el estudio y análisis de datos se utilizó el SPSS versión 26, ello permitió el análisis de la prueba piloto en primer orden para sacar la confiabilidad a través del Alfa de Cronbach o Q de Richardson, a través de la técnica de baremación se establecen los niveles y los rangos para los resultados descriptivos, asimismo, se realizó la prueba de normalidad de los datos o la prueba de bondad de ajuste se utilizó la prueba de Kolmogorov Smirnov con el propósito de elegir estadísticos paramétricos o no paramétricos para la contrastación de las hipótesis. Se tuvo en cuenta R de Pearson y de resultar no paramétrico Rho de Spearman.

Tabla 5

Prueba de normalidad

Pruebas de normalidad	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	Gl	Sig.
Cognitiva	,115	60	,047
Comportamiento	.131	60	.013
Contexto	.118	60	.036
Motivación	.117	60	.041

APRENDIZAJE AUTORREGULADO	.142	60	.004
Estresores	.194	60	.000
Síntomas	.128	60	.016
Estrategias de afrontamiento	.154	60	.001
ESTRÉS ACADÉMICO	.117	60	.039

Según los resultados obtenidos sobre la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov a través del aplicativo SPSS versión 26, se evidencia que el p-valor es menor a 0.05, en consecuencia, se estableció que los datos son no normales, por lo cual se trabajó con una prueba no paramétrica coeficiente de correlación de Spearman.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1.15. Análisis, interpretación y discusión de resultados

Descripción de resultados

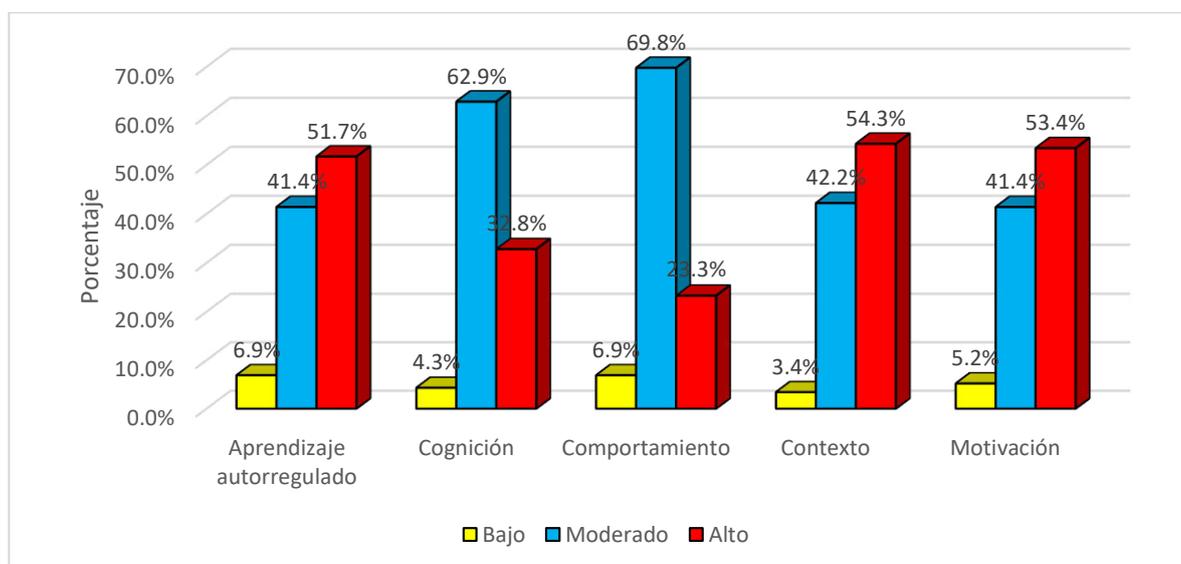
Tabla 6

Niveles de la variable Aprendizaje autorregulado y sus dimensiones

Niveles	Aprendizaje autorregulado		Cognición		Comportamiento		Contexto		Motivación	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	8	6.9	5	4.3	8	6.9	4	3.4	6	5.2
Moderado	48	41.4	73	62.9	81	69.8	49	42.2	48	41.4
Alto	60	51.7	38	32.8	27	23.3	63	54.3	62	53.4
Total	116	100.0	116	100.0	116	100.0	116	100.0	116	100.0

Figura 1

Niveles de la variable aprendizaje autorregulado y sus dimensiones



En la tabla 1 y figura 1, se mostraron los niveles de los discentes encuestados respecto a la variable aprendizaje autorregulado, en estos se puede observar que el 6.9% de los educandos presenta un nivel bajo, el 41.4 % un nivel moderado y el 51.7 % se ubica en un nivel alto.

Por otro lado, con respecto a las dimensiones, se observa que en la de cognición, el 4.3 % de los discentes presentó un nivel bajo, el 62.9 % un nivel moderado y el 32.8 % se ubicó en el nivel alto. En cuanto a la dimensión comportamiento, el 6.9 % de los estudiantes presentó un nivel bajo, el 69.8% un nivel

moderado y el 23.3 % en el nivel alto. Además, en la dimensión contexto, los estudiantes presentaron en un 3.4 % un nivel bajo, el 42.2 % un nivel moderado y el 53.4 % en el nivel alto. Finalmente, en la dimensión motivación, el 5.2 % de estudiantes evidencia un nivel bajo, el 41.4 % se ubica en el nivel moderado y el 53.4 % en el nivel alto.

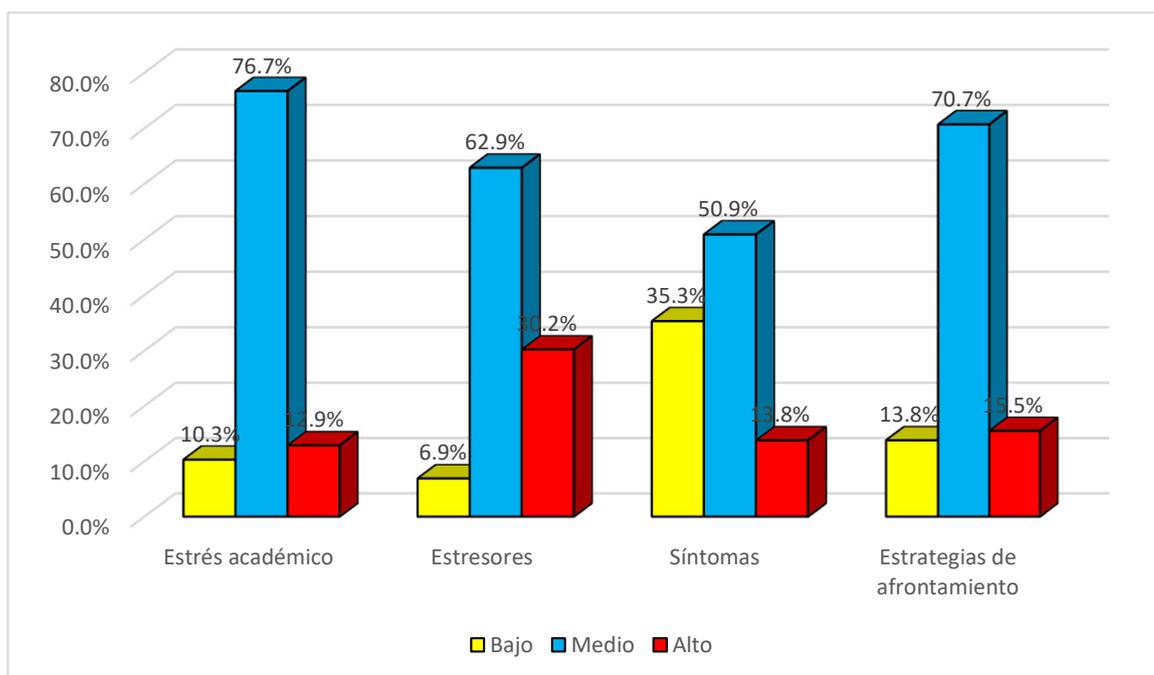
Tabla 7

Niveles de la variable estrés académico y sus dimensiones

Niveles	Estrés académico		Estresores		Síntomas		Estrategias de afrontamiento	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	12	10.3	8	6.9	41	35.3	16	13.8
Medio	89	76.7	73	62.9	59	50.9	82	70.7
Alto	15	12.9	35	30.2	16	13.8	18	15.5
Total	116	100.0	116	100.0	116	100.0	116	100.0

Figura 2

Niveles de la variable estrés académico y sus dimensiones.



En la tabla 2 y figura 2, se muestran los niveles percibidos por la muestra tratada respecto a la variable estrés académico, en los cuales se puede observar que el 10.3 % de los discentes se ubica en el nivel bajo, el 76.7 % en el nivel medio y el 12.9 % en el nivel alto.

Con respecto a las dimensiones, se observa que en la de estresores, el 6.9 % de los discentes se encuentra en el nivel bajo, el 62.9 % de ellos en el nivel medio y el 30.2 % en el nivel alto. En cuanto a la dimensión síntomas, el 35.3 % de los discentes se ubica en el nivel bajo, el 50.9 % en el nivel medio y el 13.8 % en el nivel alto. Finalmente, en la dimensión estrategias de afrontamiento, el 13.8 % de los estudiantes evidencia un nivel bajo, el 70.7 % se ubica en el nivel medio y el 15.5 % en el nivel alto.

Discusión:

Con respecto a la hipótesis general sobre si el aprendizaje autorregulado y el estrés académico en discentes universitarios presenta una relación significativa, ya que según la prueba para hallar el nivel de significancia se obtuvo como resultado $p = 0.000$ ($p < 0.05$) lo cual revela el rechazo a la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alterna, por lo tanto, se puede evidenciar que existe una relación significativa entre ambas variables estudiadas, a su vez, luego de un análisis del coeficiente de correlación

Rho Spearman se obtuvo un resultado de -0.506 , lo que indica que existe una relación negativa media. En ese sentido, se puede inferir que existe una relación inversa entre ambas variables, por lo tanto, a mayor presencia de aprendizaje autorregulado en los discentes universitarios, menor es la incidencia de estrés académico en los mismos.

A su vez, los resultados porcentuales determinaron que el 51.7% de estudiantes se encuentra en nivel alto de aprendizaje autorregulado, del cual el 40.5% se encuentra en un nivel medio de estrés académico, por otro lado, un 10.3% en el nivel bajo de estrés académico, lo que indica la evidente presencia de estrés académico medio y bajo en estudiantes con alto nivel de aprendizaje autorregulado.

Cabe mencionar, que existe una preocupación por estudiar estas variables en el ámbito académico superior, ya que estudios tales como el de Robles (2020), que presentó la relación entre el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia en un estudio no experimental con un subtipo descriptivo-correlacional aplicada una muestra de 360 estudiantes, obtuvo como resultado un coeficiente de 0.734 lo cual indicó una relación positiva considerable, por consiguiente, planteó como conclusión que aquellos estudiantes que consideran su desempeño eficaz y se esfuerzan por adquirir mejores calificaciones logran autorregular su aprendizaje.

Asimismo, Cerna y Silva (2020) en su artículo *El análisis de las áreas del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios*, obtuvieron los siguientes resultados: por un lado, el 47% de los discentes presentan un nivel alto de aprendizaje autorregulado, por otro lado, el 43% en el nivel medio, y que del total de estudiantes con alto nivel de aprendizaje autorregulado el dominio que más predomina es el de la motivación con un 57% de estudiantes.

Con respecto a la variable estrés académico, se han realizado estudios referentes a la presencia de esta variable en el contexto de estudios superiores, ya que autores como Cobiellas (2020), en un estudio cuantitativo, de tipo transversal y con una muestra de 246 discentes, evidenció que el 63.11% de estudiantes universitarios en Cuba presentan un nivel excesivo de estrés y que este a su vez presenta una relación estadísticamente significativa con la depresión, pues el p valor arrojó un resultado inferior a 0.05 , esta cifra indica que existe la preocupación por estudiar esta variable en estudiantes universitarios, ya que la gran demanda de exigencia académica podría

desencadenar un cuadro depresivo perjudicando así la salud de los jóvenes discentes de nivel superior.

En cuanto a la primera hipótesis específica de la presente investigación acerca de la relación entre la dimensión cognición y el estrés académico presentes en un grupo de 116 discentes universitarios, el análisis estadístico del coeficiente de correlación de Rho Spearman calculó -0.281, lo cual indica una relación negativa débil y un $p = 0.002$ ($p < 0.05$) motivo por el cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Según los resultados obtenidos, la dimensión cognición se relaciona significativamente con el estrés académico en discentes de la muestra tratada. Lo que a su vez se percibe como una relación de tipo inversa entre la dimensión cognición y el estrés académico, es decir a mayor preponderancia a presentar la dimensión cognición, menor tendencia a presentar estrés académico. Y entre los resultados resaltantes se puede mencionar que el 62.9 % de los estudiantes se ubica en el nivel moderado de la dimensión cognición del aprendizaje autorregulado, lo cual representa a la mayor cantidad de estudiantes, de los cuales el 50 % presenta un nivel medio de estrés académico y un 8.6 % en el nivel alto.

Por su parte estudios tales como el de Navea (2018) quien planteó determinar la relación entre las secciones del instrumento MSLQ, estrategias de aprendizaje y la motivación, aplicada a 511 discentes de nivel superior, cuyos resultados obtenidos fueron que dentro de la sección estrategias de aprendizaje la más usada es la de gestionar el tiempo con una $M = 4.19$ y la menos utilizada fue la estrategia metacognitiva con una $M=2.76$ y con respecto a las estrategias cognitivas con mayor uso por parte de los estudiantes fue el de organización con un $M = 3.86$, según el estudio es considerada la más sencilla, ya que permite al aprendiz estructurar información, organizando o elaborando ideas y jerarquizando contenidos sobre un tema en específico como estrategia para lograr sus objetivos académicos; sin embargo, en el presente trabajo hubo una gran mayoría en el nivel moderado de dicha dimensión y solo el 32.8 % se ubicó en el nivel alto, por lo tanto solo la tercera parte de la muestra tratada emplea las estrategias anteriormente mencionadas.

Respecto al estudio de estas variables, existe uno referido a la relación entre el estrés académico y las rutinas de estudio empleados por los estudiantes, tal como lo planteó Zarate *et al.* (2018) en una investigación realizado bajo un enfoque

cuantitativo, de tipo correlacional y corte transversal, aplicado a 741 discentes universitarios de una universidad pública y cuyos resultados fueron que una mayoría representada por el 61.14 % no practican hábitos de estudio, además que el 81.04 % de ellos percibían como estresores a la sobrecarga académica y evaluaciones de los docentes, con dicho estudio se pudo concluir que entre la falta de práctica de rutinas de estudio y la presencia de estrés académico en los discentes existe una relación significativa ya que a menor práctica de hábitos académicos, mayor disposición a presentar estrés académico.

Asimismo, Palacios *et al.* (2020) presentó en su artículo la relación entre el estrés académico y las condiciones personales, dicho estudio tuvo un diseño de tipo descriptivo y de corte transversal, con una muestra constituida por 710 estudiantes de entre 17 a 27 años. Sus resultados dan constancia de que el 66.1 % de los discentes encuestados, los cuales representan a la mayoría presentaron un nivel de estrés moderado y que el 50.6 % representa a estudiantes menores de 20 años, al cabo de la interpretación de los datos obtenidos, la investigación concluyó en que el estrés académico está asociado con las condiciones personales de los aprendices universitarios, dichas condiciones pueden ser sexo, edad y el colegio de procedencia.

Tales estudios indican que existe una preocupación constante por la presencia de estrés académico en los estudiantes de nivel superior, ya que en ambos estudios se pudo evidenciar la presencia de este tipo de estrés en el nivel medio evidenciada en una cantidad mayoritaria de las muestras, lo que a su vez se relaciona con la falta de hábitos académicos y la percepción por parte de los discentes sobre las actividades académicas como evidentes estresores.

Con respecto a la segunda hipótesis específica acerca de la relación entre el comportamiento y el estrés académico en los discentes universitarios, existe una relación significativa ya que según el coeficiente de correlación Rho Spearman determinó los siguientes valores: por un lado, - 0.213 lo que constata una correlación negativa débil y un $\rho = 0.022$ ($\rho < 0.05$) cuyo resultado demuestra que la correlación es significativa, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de la investigación. En ese sentido, se percibe que existe una relación inversa entre el comportamiento y estrés académico en la muestra tratada, por lo tanto, a mayor

presencia de comportamiento autorregulado en los discentes, menor incidencia de estrés académico en los mismos.

Además, se obtuvo que la mayoría de discentes encuestados se ubica en el nivel moderado de aprendizaje autorregulado con un 69.8 % y sobre esta cantidad predomina el nivel medio de estrés académico con un 58.6 %, por tal motivo, los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la UNMSM, presentan en su mayoría un nivel moderado en la dimensión comportamiento del aprendizaje autorregulado, a su vez un nivel medio de estrés académico, y en el caso de los estudiantes que presentan un nivel alto de aprendizaje autorregulado, quienes representan el 23.3 % de los cuales el 13.8 % se encuentra en un nivel medio de estrés académico, seguido de un 6.0 % en el nivel bajo de dicha variable.

A causa de lo mencionado anteriormente, se infiere que los estudiantes presentan un nivel medio en cuanto a la dedicación y esfuerzo por culminar sus actividades académicas, en buscar ayuda y aprender con sus pares; sin embargo, estas actividades también provocan en ellos un nivel de estrés medio, considerando estas actividades como estresores.

De acuerdo a estudios referidos a la variable estrés académico, Quiliano y Quiliano (2020), determinan que el estrés académico y la inteligencia emocional no presentan relación significativa. Además, en la muestra tratada, la cual fue de 320 discentes universitarios, una gran mayoría representada por el 47 % quienes obtuvieron una frecuencia promedio en la dimensión interpersonal de la variable inteligencia emocional, además que el 63 % de los discentes encuestados presentó estrés académico de nivel alto, como conclusión precisaron que predominó la presencia de estrés de nivel alto en la muestra tratada, lo que a su vez puede influir negativamente el estado de salud y el desempeño académico de los discentes.

Respecto a la tercera hipótesis específica sobre la existencia de una relación significativa entre la dimensión contexto y el aprendizaje autorregulado en la muestra tratada. La investigación demuestra que existe una relación significativa entre ambas variables, ya que posterior al análisis y estudio de los datos estadísticos obtenidos referentes al coeficiente de correlación de Spearman, dio como resultado -0.376, cifra que indica una correlación negativa débil y un $p = 0.000$ ($p < 0.05$) lo que confirma el rechazo de la hipótesis nula y la aprobación de la hipótesis planteada por la

investigación. Bajo esta línea, la dimensión contexto se relaciona de forma significativa con el estrés académico en los estudiantes de la muestra tratada y que existe una relación inversa, es decir, a mayor dimensión contexto menor presencia de estrés académico en los discentes de la muestra tratada. Los resultados obtenidos fueron que la mayoría de estudiantes, cuyo porcentaje está representado por el 54.3 % se ubica en el nivel alto de la dimensión contexto de la variable aprendizaje autorregulado, de los cuales el 40.5 % es decir la mayoría, presenta un nivel de estrés académico medio, seguido de un 10.3 % con un nivel bajo del mismo.

Por lo tanto, se infiere que existe una relación inversa débil entre ambas variables tratadas, ya que aquellos discentes que organizan y regulan su tiempo de estudio, programando sus horarios y asegurándose de estar al día con sus responsabilidades, además de acondicionar un espacio adecuado para realizar sus actividades académicas, previendo su materiales y recursos necesarios a utilizar. Estos representan a la mayoría de los estudiantes, los que a su vez solo 3.4 % de ellos presenta nivel de estrés académico alto.

Acerca del estudio la variable aprendizaje autorregulado, el autor Navea (2018) planteó determinar la relación de las secciones del instrumento MSLQ, motivación y estrategias de aprendizaje, en cuyos resultados se pudo evidenciar un coeficiente de correlación de Pearson entre la gestión del tiempo y lugar de estudio con la autoeficacia para el rendimiento de 0.28, cuya cifra indica un nivel de correlación baja y directa, asimismo existe una correlación positiva y significativa entre las secciones creencias de autocontrol, la gestión del tiempo y lugar, con un coeficiente de correlación de 0.23. Según sus resultados los discentes de la muestra tratada hacen uso de estrategias de estudio, ubicándose con los valores más elevados en la gestión del tiempo, del lugar de estudios y la estrategia de aprendizaje con ayuda de otros compañeros.

Por lo tanto, en estudios que preceden la presente investigación, se puede obtener resultados positivos en cuanto la relación de estrategias empleadas por los estudiantes en cuanto al contexto, mostrando de esta manera similitud en cuanto a resultados obtenidos en la presente investigación. Por otra parte, González et al. (2017) en su estudio identificó los diversos perfiles de regulación y el vínculo existente con el estrés académico presentes en discentes de nivel superior, dicho estudio fue de tipo descriptivo con una muestra de 504 estudiantes, cuyos resultados fueron que existe

diferencias estadísticas significativas entre los perfiles emocionales y la percepción de estresores, esto quiere decir que el grupo de estudiantes con alta regulación de tipo emocional percibe menos eventos estresantes que el grupo de baja regulación emocional.

Para culminar, la cuarta hipótesis referida a sobre si la dimensión motivación presenta una relación significativa con la variable estrés académico, la cual a través del coeficiente de correlación de Rho Spearman, cuyo resultado es de -0.366 , lo cual se ubica como una correlación negativa débil. Además, un $\rho = 0.000$ ($\rho < 0.05$) lo cual permite el rechazo la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis planteada en la presente investigación. En ese sentido, la dimensión motivación y la variable estrés académico se relacionan de forma significativa e inversa, es decir a mayor presencia de motivación, menor será la incidencia en cuanto al estrés académico en los estudiantes.

Según los resultados, un gran porcentaje de estudiantes de la muestra tratada se ubica en el nivel alto de motivación representado por un 53.4% , de los cuales el 40.5% se encuentra en el nivel medio de estrés académico, seguido por un 9.5% en el nivel bajo de dicha variable, tratando de verlo de forma inversa, los resultados indican que del 5.2% de estudiantes ubicados en el nivel bajo, la gran mayoría, es decir el 4.3% se encuentra en un nivel alto de estrés académico, por lo tanto se podría destacar una relación inversa evidente. Por lo tanto, existe una atención considerable respecto a las variables tratadas en la presente investigación, tal es el caso de Inzunza *et al.* (2020), que presentó la relación entre el aprendizaje autorregula y las características sociodemográficas y antecedentes académicos de un grupo de 218 discentes universitarios en un estudio de tipo descriptivo correlacional, cuyos resultados respecto a la motivación evidenciaron que existen disimilitudes significativas en el factor expectativas con un $t(106) = 3.43$ y un $\rho = 0.001$ donde los estudiantes varones presentaron elevadas puntuaciones, por otra parte hubieron diferencias significativas respecto a la ansiedad con un $t(106) = -3.31$ y un $\rho = 0.001$, con mayores puntuaciones en mujeres.

Además, en la sección motivación, los resultados obtenidos demostraron diferencias significativas en la ansiedad con un $F(2,106) = 4.64$ y un ρ valor menor a 0.05 , por lo tanto aquellos estudiantes que poseen creencias motivacionales positivas,

tales como sostener metas intrínsecas para su aprendizaje, una percepción de autoeficacia, el valor por la tarea presentan mayor tendencia a practicar estrategias de regulación metacognitiva, frente a discentes con creencias motivacionales de nivel menor. Dichos resultados demuestran similitudes con el presente trabajo, ya que arribaron la siguiente conclusión, que en dicho estudio la mayoría de la muestra de estudiantes utiliza notoriamente componentes de tipo motivacional, también emplean estrategias de procesamiento de alta demanda para lograr autorregular su aprendizaje según la asignatura tratada, además que tanto estudiantes varones como mujeres movilizan tantos los componentes motivacionales como los cognitivos para lograr autorregular su aprendizaje.

Otro estudio referido a la variable tratada es la de Chávez y Peralta (2019), quienes aplicaron el inventario de estrés académico a una muestra de 126 discentes universitarios para plantear la relación existente entre dicha variable y la autoestima. Dicho estudio tuvo un diseño descriptivo correlacional y de corte transversal, en sus resultados se obtuvo un $\rho = 0.000$ ($\rho < 0.05$ por lo tanto se evidencia una relación significativa entre la autoestima y el estrés académico, en cuanto al coeficiente de correlación de Pearson, el resultado determinó un -0.332 , por lo cual, concluyeron la evidente correlación negativa débil entre ambas variables, pues mientras la presencia de estrés académico aumenta en los estudiantes, la autoestima tiende a disminuir a lo largo del ciclo académico. Además, que la mayoría de los discentes sometidos al estudio presentaron un nivel medio alto de estrés académico, con una notoria tendencia a aumentar con los años de estudio, lo que sucede de forma inversa con la autoestima que presenta una tendencia a disminuir a lo largo de la carrera, posiblemente a causa del cansancio emocional provocado por la presencia de estrés académico.

Respecto a este último estudio se puede entender, que efectivamente el estrés académico influye negativamente en el rendimiento de los estudiantes, y en contraste, sucede cuando estos se encuentran motivados, ya sea de forma intrínseca o extrínseca, pues en estos casos los discentes no perciben las actividades propias del ámbito académicos como estresores, sino como oportunidades para lograr sacar a flote sus destrezas académicas.

1.16. Pruebas de hipótesis

Prueba de hipótesis general

Ho: No existe relación significativa e inversa entre el aprendizaje autorregulado y el nivel de estrés académico en los estudiantes de una universidad pública, Lima (2021)

Ha: Existe relación significativa e inversa entre el aprendizaje autorregulado y el nivel de estrés académico de una universidad pública, Lima (2021)

Elección de nivel de significancia: $\alpha = ,05$

Prueba estadística: Correlación de Rho de Spearman.

Regla de decisión: Si $\rho < 05$ entonces se rechaza la hipótesis nula

Tabla 8

Correlación entre el aprendizaje autorregulado y el estrés académico

		Correlaciones		
			Aprendizaje autorregulado	Estrés académico
Rho de Spearman	Aprendizaje autorregulado	Coefficiente de correlación	1.000	-.506
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	116	116
	Estrés académico	Coefficiente de correlación	-.506	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	116	116

En la tabla 9, se muestran los resultados con el objetivo de contrastar la hipótesis general: Al 5 % del nivel de significancia, se adquirió un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = -0.506 interpretándose como correlación negativa media, con una $p = 0.000$ ($p < 0.05$); rechazando así la hipótesis nula.

Hipótesis específicas

Primera hipótesis específica

Ho: No existe relación significativa e inversa entre la cognición y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima (2021)

Ha: Existe relación significativa e inversa entre la cognición y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima (2021)

Tabla 9

Correlación entre la cognición y el estrés académico

		Correlaciones	
		Cognición n	Estrés académico
Rho de Spearman	Cognición	Coeficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	.002
		N	116
Estrés académico	Cognición	Coeficiente de correlación	-.281
		Sig. (bilateral)	.002
		N	116

En la tabla 10, se observan los resultados a fin de contrastar la primera hipótesis específica: Al 5 % de nivel de significancia, el resultado arrojó un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = - 0.281 lo que señala una correlación negativa débil entre ambas variables, con una $\rho = 0.002$ ($\rho < 0.05$); por lo tanto, se opta por rechazar la hipótesis nula.

Segunda hipótesis específica

Ho: No existe relación significativa e inversa entre el comportamiento y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima (2021)

Ha: Existe relación significativa e inversa entre el comportamiento y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima (2021)

Tabla 10*Correlación entre el comportamiento y el estrés académico*

Correlaciones				
			Comportamiento	Estrés académico
Rho de Spearman	Comportamiento	Coefficiente de correlación	1.000	-.213
		Sig. (bilateral)	.	.022
		N	116	116
Estrés académico	Estrés académico	Coefficiente de correlación	-.213	1.000
		Sig. (bilateral)	.022	.
		N	116	116

En la tabla 11, se muestran los resultados con el objetivo de confrontar la primera hipótesis específica: Al 5 % de nivel de significancia, se obtuvo un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = -0.213 lo que determina una correlación negativa débil entre ambas variables, con una $\rho = 0.022$ ($\rho < 0.05$); rechazando la hipótesis nula.

Tercera hipótesis específica

Ho: No existe relación significativa e inversa entre el contexto y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima (2021)

Ha: Existe relación significativa e inversa entre el contexto y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima (2021)

Tabla 11*Correlación entre el contexto y el estrés académico*

Correlaciones				
			Contexto	Estrés académico
Rho de Spearman	Contexto	Coefficiente de correlación	1.000	-.376

	Sig. (bilateral)	.	.000
	N	116	116
Estrés académico	Coefficiente de correlación	-.376	1.000
	Sig. (bilateral)	.000	.
	N	116	116

En la tabla 12, se muestran los resultados para contraponer la primera hipótesis específica: Al 5 % de nivel de significancia, se adquirió un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = - 0.376 lo que señala una correlación negativa débil entre ambas variables, con una $\rho = 0.000$ ($\rho < 0.05$); rechazando la hipótesis nula.

Cuarta hipótesis específica

Ho: No existe relación significativa e inversa entre la motivación y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima (2021)

Ha: Existe relación significativa e inversa entre la motivación y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima (2021)

Tabla 12

Correlación entre la motivación y el nivel de estrés académico

		Correlaciones		
		Motivación	Estrés académico	
Rho de Spearman	Motivación	Coefficiente de correlación	1.000	-.366
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	116	116
Estrés académico	Estrés académico	Coefficiente de correlación	-3.66	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	116	116

En la tabla 13, se muestran los resultados para confrontar la primera hipótesis específica: Al 5 % de nivel de significancia, los valores arrojaron un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = -3.66 lo que señala una correlación negativa débil entre ambas variables, con una $\rho = 0.000$ ($\rho < 0.05$); rechazando así, la hipótesis nula.

1.17. Presentación de resultados

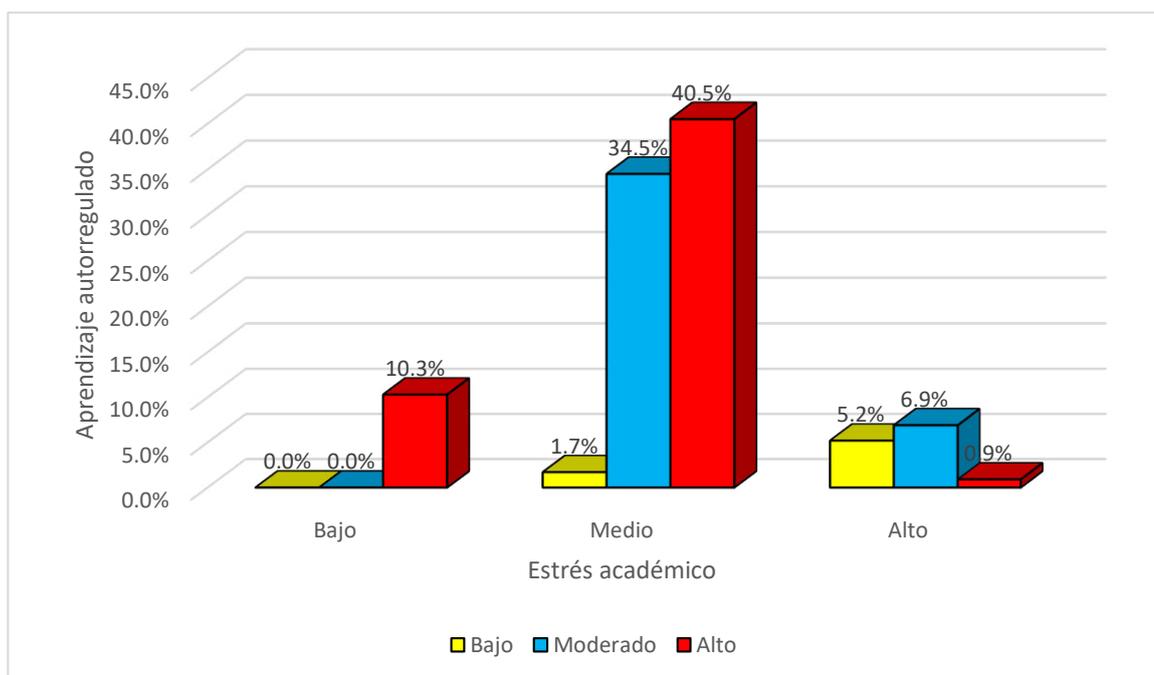
Tabla 13

Distribución de los niveles de aprendizaje autorregulado según los niveles del estrés académico.

		Estrés académico			Total	
		Bajo	Medio	Alto		
Aprendizaje autorregulado	Bajo	Recuento	0	2	6	8
		% del total	0.0%	1.7%	5.2%	6.9%
	Moderado	Recuento	0	40	8	48
		% del total	0.0%	34.5%	6.9%	41.4%
	Alto	Recuento	12	47	1	60
		% del total	10.3%	40.5%	0.9%	51.7%
Total		Recuento	12	98	17	116
		% del total	10.3%	76.7%	12.9%	100.0%

Figura 3

Distribución de los niveles de aprendizaje autorregulado según los niveles del estrés académico



En la tabla 3 y figura 3, se muestran los niveles de la variable aprendizaje autorregulado y el estrés académico percibidos por la muestra trabajada. En los cuales se observó que el aprendizaje autorregulado de nivel bajo presentó el 1.7 % nivel medio y el 5.2 % en el nivel alto de estrés académico, en cuanto al nivel moderado el 34.5 % presentó nivel medio y un 6.9 % en el nivel alto, finalmente el nivel alto presentó un 10.3 % en el nivel bajo, 40.5 % en el nivel medio y el 0.9 % en el nivel alto de estrés académico.

Tabla 14

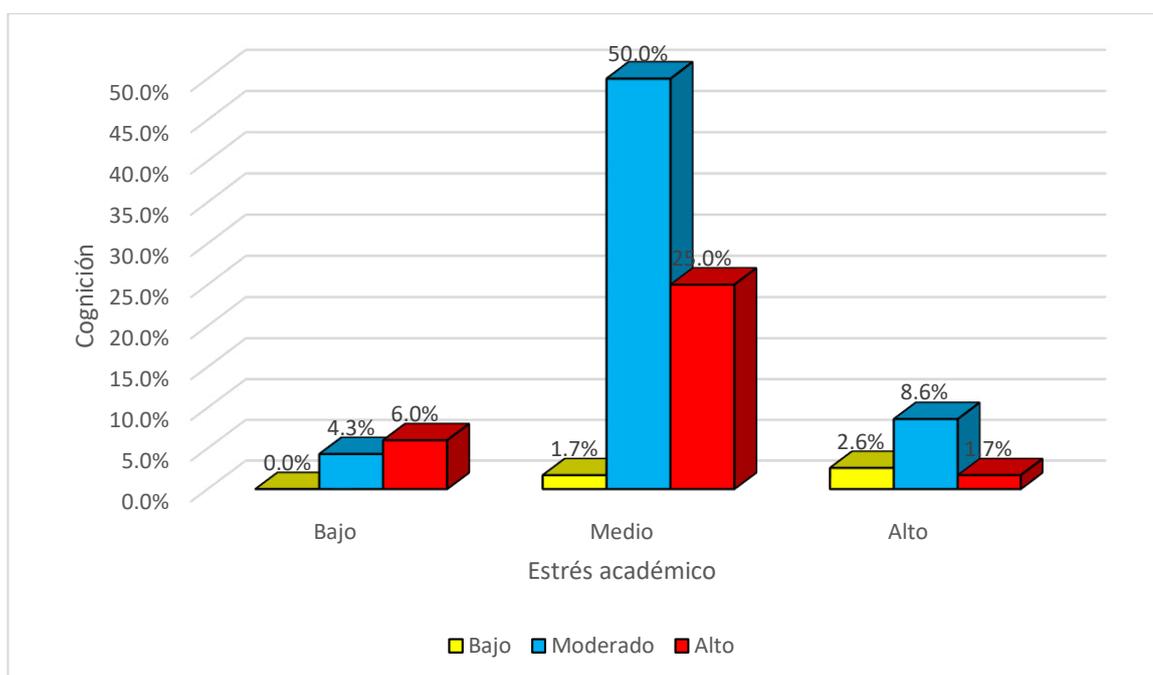
Distribución de los niveles de cognición según los niveles del estrés académico.

		Estrés académico (Agrupada)			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Bajo	Recuento	0	2	3	5
	% del total	0.0%	1.7%	2.6%	4.3%

Cognición	Moderado	Recuento	5	58	10	73
		% del total	4.3%	50.0%	8.6%	62.9%
	Alto	Recuento	7	29	2	38
		% del total	6.0%	25.0%	1.7%	32.8%
Total		Recuento	12	89	15	116
		% del total	10.3%	76.7%	12.9%	100.0%

Figura 4

Distribución de los niveles de cognición según los niveles del estrés académico



En la tabla 4 y figura 4, se mostraron los niveles de la dimensión cognición y el estrés académico en la muestra trabajada. En los cuales se puede observar que la dimensión cognición de nivel bajo presentó el 1.7 % de nivel medio y 2.6 % en el nivel alto, en cuanto al nivel moderado el 4.3 % presentó nivel bajo, 50.0 % presentó nivel medio y el 8.6 % presentó nivel alto, finalmente el nivel alto presentó un 6.0 % en el nivel bajo, 25.0 % en el nivel medio y el 1.7 % en el nivel alto de estrés académico.

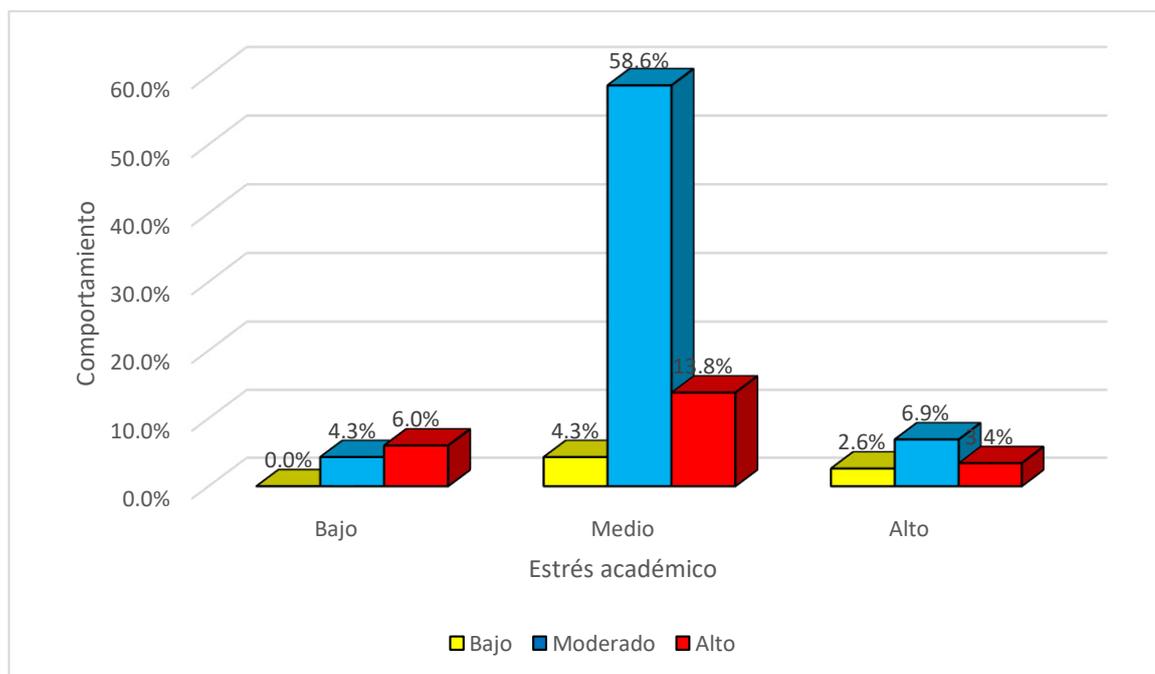
Tabla 15

Distribución de los niveles de comportamiento según los niveles del estrés académico.

		Estrés académico (Agrupada)			Total	
		Bajo	Medio	Alto		
Comportamiento	Bajo	Recuento	0	5	2	8
		% del total	0.0%	4.3%	2.6%	6.9%
	Moderado	Recuento	5	68	8	81
		% del total	4.3%	58.6%	6.9%	69.8%
	Alto	Recuento	7	16	4	27
		% del total	6.0%	13.8%	3.4%	23.3%
Total		Recuento	9	98	17	116
		% del total	10.3%	76.7%	12.9%	100.0%

Figura 5

Distribución de los niveles de comportamiento según los niveles del estrés académico



En la tabla 5 y figura 5, se mostraron los niveles de la dimensión comportamiento y el estrés académico percibidos en la muestra tratada. En los cuales se puede observar que la dimensión comportamiento de nivel bajo presentó un 4.3 % de nivel medio, 2.6 % de nivel alto, en cuanto al nivel moderado el 4.3 % presentó nivel bajo, 58.6 % presentó nivel medio y el 6.9 % presentó nivel alto, finalmente el nivel alto presentó un 6.0 % en el nivel bajo, 13.8 % en el nivel medio y el 3.4 % en el nivel alto de estrés académico.

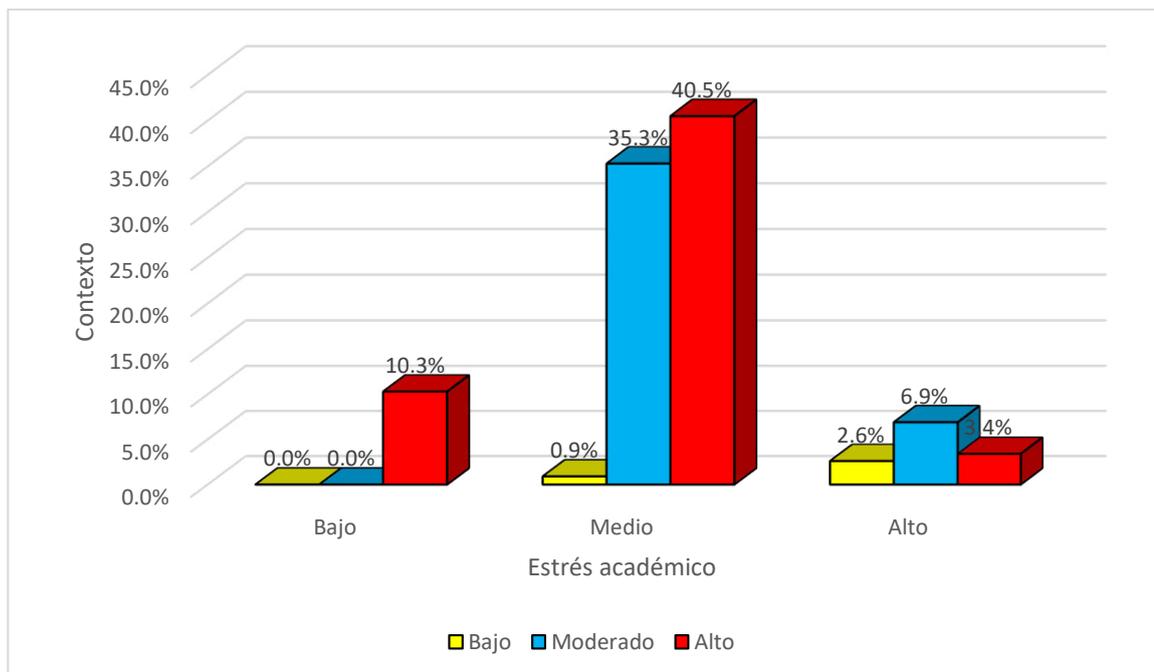
Tabla 16

Distribución de los niveles de contexto según los niveles del estrés académico.

		Estrés académico (Agrupada)				
			Bajo	Medio	Alto	Total
Contexto	Bajo	Recuento	0	1	3	4
		% del total	0.0%	0.9%	2.6%	3.4%
	Moderado	Recuento	0	41	8	49
		% del total	0.0%	35.3%	6.9%	42.2%
	Alto	Recuento	12	47	4	63
		% del total	10.3%	40.5%	3.4%	54.3%
Total		Recuento	12	89	15	116
		% del total	10.3%	76.7%	12.9%	100.0%

Figura 6

Distribución de los niveles de contexto según los niveles del estrés académico



En la tabla 6 y figura 6, se mostraron los niveles de la dimensión contexto y el estrés académico percibidos en la muestra trabajada. En los cuales se puede observar que la dimensión contexto de nivel bajo presentó un 0.9 % de nivel medio y el 2.6 % de nivel alto, en cuanto al nivel moderado el 35.3 % presentó nivel medio y el 6.9 % presentó nivel alto, finalmente el nivel alto presentó un 10.3 % en el nivel bajo, 40.5 % en el nivel medio y el 3.4 % en el nivel alto de estrés académico.

Tabla 17

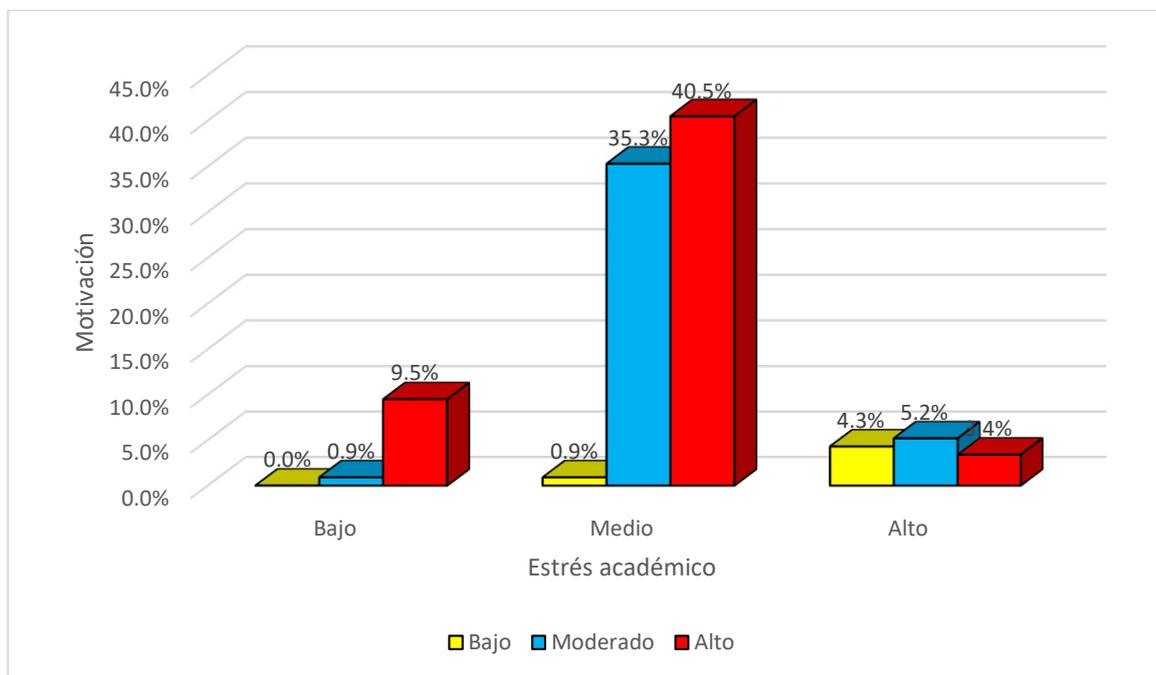
Distribución de los niveles de motivación según los niveles del estrés académico.

		Estrés académico (Agrupada)			Total	
		Bajo	Medio	Alto		
Motivación	Bajo	Recuento	0	1	5	6
		% del total	0.0%	0.9%	4.3%	5.2%
	Moderado	Recuento	1	41	6	48
		% del total	0.9%	35.3%	5.2%	41.4%
	Alto	Recuento	11	47	4	62
		% del total	10.3%	40.5%	3.4%	54.2%

	% del total	9.5%	40.5%	3.4%	53.4%
Total	Recuento	12	89	15	116
	% del total	10.3%	76.7%	12.9%	100.0%

Figura 6

Distribución de los niveles de motivación según los niveles del estrés académico



En la tabla 7 y figura 7, se mostraron los niveles de la dimensión motivación y el estrés académico percibidos en la muestra tratada. En los cuales se puede observar que la dimensión motivación de nivel bajo presentó un 0.9 % de nivel medio y el 4.3 % de nivel alto, en cuanto al nivel moderado el 0.9 % presentó nivel bajo, 35.3 % presentó nivel medio y el 5.2 % presentó nivel alto, finalmente el nivel alto presentó un 9.5 % en el nivel bajo, 40.5 % en el nivel medio y el 3.4 % en el nivel alto de estrés académico.

CONCLUSIONES

Primera

Según los resultados adquiridos, se evidencia una relación negativa media entre el aprendizaje autorregulado y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima (2021) debido a que el coeficiente de correlación de Rho de Spearman presentó un valor de -0.506 con un nivel de significancia de $\rho = 0.05$ ($\rho < 0.05$). Por lo tanto, se evidencia una relación significativa e inversa entre ambas variables, a mayor aprendizaje autorregulado, menor presencia de estrés académico en los estudiantes de nivel superior.

Segunda

Respecto a los resultados estadísticos, se constata una relación negativa débil entre la cognición y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima (2021) ya que el coeficiente de correlación de Rho de Spearman arrojó un valor de - 0.281 y el nivel de significancia calculada es de $\rho = 0.002$ ($\rho > 0.05$). Lo cual indica la presencia de una relación significativa e inversa entre ambas variables, a mayor presencia de la dimensión cognición, menor la incidencia del estrés académico en los discentes universitarios.

Tercera

Acorde a las evidencias estadísticas, existe una relación negativa débil entre el comportamiento y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima (2021) debido a que el coeficiente de Rho de Spearman determinó un valor de - 0.213 y el nivel de significancia es de $\rho = 0.022$ ($\rho < 0.05$). Lo que refiere a una relación significativa e inversa entre las variables tratadas, a mayor evidencia de la dimensión comportamiento, menor la presencia de estrés académico en los estudiantes de nivel superior.

Cuarta

Dentro del análisis estadístico, existe una relación negativa débil entre el contexto y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima

(2021) debido a que el coeficiente de Rho de Spearman arrojó un valor de - 0.376 y el nivel de significancia calculada es de $\rho = 0.000$ ($\rho < 0.05$). Por ende, se observa una relación significativa e inversa entre ambas variables, lo cual se interpreta que a mayor presencia de la dimensión contexto, menor es la incidencia del estrés académico en los discentes de nivel superior.

Quinta

Finalmente, se concluye que, con base a los resultados estadísticos, existe una relación negativa débil entre la motivación y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima (2021) debido a que el coeficiente de Rho de Spearman presentó un valor de -0.366 y el nivel de significancia determinada es de $\rho = 0.000$ ($\rho < 0.05$). Dichos valores muestran una relación significativa e inversa entre ambas variables, por lo tanto, a mayor presencia de la dimensión motivación en los discentes universitarios, menor es la presencia de estrés académico en ellos.

RECOMENDACIONES

Primera

Se recomienda al director académico de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, considerar los efectos positivos del aprendizaje autorregulado en la práctica cotidiana de los discentes. Por tal motivo, se recomienda implementar talleres o capacitaciones a nivel de toda la facultad promoviendo aspectos tales como el desarrollo del pensamiento crítico, la metacognición, el aprendizaje con sus pares, la gestión del tiempo, el acondicionamiento de espacio de estudio y control de ansiedad. Asimismo, talleres que permitan reconocer a los estudiantes los efectos del estrés académico y cómo aplicar las estrategias de afrontamiento adecuadas para controlar el nivel del mismo.

Segunda

Se recomienda a la directora de estudios generales de la Facultad de Educación incorporar desde los primeros ciclos asignaturas referidas a fortalecer la dimensión de cognición en los estudiantes, con respecto al establecimiento de metas durante el ciclo, elaboración de esquemas u organización de datos para un mejor aprovechamiento de los contenidos adquiridos, el desarrollo del análisis crítico y fomentar la autonomía académica en los estudiantes.

Tercera

Se recomienda a las autoridades encargadas de los programas de formación académica y plan de estudios de la Universidad en mención, que incluyan actividades de interacción entre estudiantes para promover el aprendizaje entre pares, así como actividades extracurriculares que permitan a los discentes, desarrollar habilidades sociales y conocer sus propias fortalezas, de esa forma fomentar el autoconocimiento

y trabajo colaborativo. Del mismo modo a los docentes, mostrar apertura para con los aprendices universitarios, en cuanto a la consulta de temas u orientación de trabajos.

Cuarto

Se recomienda a la directora de estudios generales de la Facultad de Educación, incluir asignaturas dirigidas al manejo y gestión del espacio y tiempo, para promover la autorregulación del contexto en los discentes de nivel superior, asimismo a la autoridad encargada de la infraestructura, acondicionar espacios de estudios implementados de recursos tecnológicos y material de consulta, de esta manera los estudiantes podrán recurrir a dichos ambientes para realizar sus actividades académicas y así fortalecer la autorregulación de la dimensión contexto.

Quinto

Se recomienda a las autoridades encargadas del centro de salud de la universidad tratada, implementar un departamento de Psicología que ofrezca a los estudiantes un programa de orientación académica, soporte emocional y prevención del estrés. Además, incorporar talleres motivacionales, enfocados a identificar y fortalecer las habilidades de los discentes de nivel superior a fin de lograr identificar la presencia de estrés académico y aplicar estrategias de afrontamiento eficaces para prevenirlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Editorial Morata.
- Bandura, A. (1988) Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. *Cambridge University Press*, 5(1), 37– 28. <https://doi.org/10.1017/S0813483900008238>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110 – 129. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/19028/18052>
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270-289. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79926212>
- Barraza, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. Programa de investigación de la Universidad pedagógica de Durango. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552354002>
- Barraza, A. (2011). La gestión del estrés académico por parte del orientador educativo: El papel de las estrategias de afrontamiento. *Revista visión educativa IUNAES*, 5(11), 36-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4034497>
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3.^a ed.). Pearson Educación. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>
- Borkowski, J., Carr, M. & Rellinger, E. (1990). Self-regulated cognition: interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. En Jones, B. & Idol, L. (Eds.). *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 53-92). Lawrence Erlbaum Associates.

- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional, 1*, 8-14.
- Castillo, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Pearson Educación.
<https://books.google.com.pe/books?id=isGs4XJzgroC&lpg=PP1&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- Castillo, S y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación de programas de intervención socioeducativa. Agentes y ámbito*. Pearson Educación.
- Cerna, C. y Silva, M. (2020). Análisis del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitario. *Revista CIENCIA Y TECNOLOGÍA*, 16(1), 61-69.
<https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/2755>
- Cobiellas, L., Anazco, A y Gongora O. (2020). Estrés académico y depresión mental en estudiantes de primer año de medicina. *Revista cubana de Educación Médica Superior*, 34(2), e2125. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S0864-21412020000200015&lng=es&tlng=pt
- Cockerham, W. C. (2001). *Handbook of medical sociology (14.ª ed.)*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315618692>
- Corno, L. (1989). Self-regulated learning: a volitional analysis. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research, and practice* (pp. 11-142). Springer- Verlag.
- Chávez, J. y Peralta, R. (2019). Estrés académico y autoestima en estudiantes de enfermería, Arequipa – Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), 384-399.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7113737>
- Desviat, M. (2010). Síntoma, signo e imaginario social. *Revista asociación especial de neuropsicología*, 30(1), 125-133.
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352010000100007
- Fernández-Abascal, E. (1997). Estilos y estrategias de afrontamiento. En E. Fernández-Abascal, F. Palmero, M. Chóliz y F. Martínez (Eds.), *Cuadernos de práctica de motivación y emoción* (pp. 189 – 206). Pirámide.

- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. Lawrence Erlbaum Associates.
- García, F. (2004). *El estrés académico: problemas y soluciones desde una perspectiva*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Gómez, B. y Escobar, A. (2002). Neuroanatomía del estrés. *Revista Mex Neuroci*, 3(5), 273-275. <http://previous.revmexneurociencia.com/wp-content/uploads/2014/07/Nm0025-04.pdf>
- González, M. y González, S. (2012). Estrés Académico en el Nivel Medio Superior. *Revista electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 1(2), 32-70. <https://chat.iztacala.unam.mx/cshat/index.php/cshat/article/view/51/45>
- González, R., Souto, A y Fernández, R. (2017). Perfiles de regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 57-67. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1888899217300119>
- Hallgrímsson, B & Hall, B. K. (2005). *Variation – A central concept in biology*. Academic Press.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología y Diseños en la investigación científica*. Mcgraw-hill interamericana editores. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Inzunza, B., Márquez, C. y Pérez, C. (2020). Relación entre aprendizaje autorregulado, antecedentes académicos y características sociodemográficas en estudiantes de medicina. *Educación Médica Superior*, 34(2), e1923. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000200016
- Kinzie, M. B. (1990). Requirements and benefits of effective interactive instruction: Learner control, selfregulation, and continuing motivation. *Educational Technology Research and Development*, 38, 1-21. <https://doi.org/10.1007/BF02298244>
- Lanz, Z. (2006). *El aprendizaje autorregulado, enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*. Colección ensayos y experiencias.

- Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción manejo e implicaciones en nuestra salud*. Desclée de Brouwer.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca.
- Lewin, K. (1969). *Dinámica de la personalidad (1.ª ed.)*. Ediciones Morata.
- Maceo, O., Maceo, A., Ortega, Y., Maceo, M. y Peralta, Y. (2013). Estrés académico: causas y consecuencias. *Multimed*, 17(2), 185- 196. <http://www.revmultimed.sld.cu/index.php/mtm/rt/printerFriendly/302/410>
- Macías, M., Madariaga, C. (2012). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*.
- Macías, M., Madariaga C., Valle, M y Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 123-145. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21328600007.pdf>
- Mechanic, D. (1978). Stress, crisis, and social adaptation. En D. Mechanic. (Ed.), *Medical sociology* (2.ª ed.) (pp. 290-311). The Free Press.
- McCombs, B. & Marzano, R. (1990). Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25(1), 51-69. https://www.researchgate.net/publication/247522552_Putting_the_Self_in_Self-Regulated_Learning_The_Self_as_Agent_in_Integrating_Will_and_Skill
- McCombs, B. (1993). Intervenciones educativas para potenciar la metacognición y el aprendizaje autorregulado. En J. Beltrán, M. Prieto, V. Bermejo y D. Vence. (Eds.), *Intervención psicopedagógica*. Pirámide.
- Murphy, K. R. & Davidshofer, C. O. (2004). *Psychological Testing: Principles and Applications* (6th ed.). New Jersey, USA: Pearson/Prentice Hall.
- Navea, A. (2018). El aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud: Recomendaciones de mejora de la práctica educativa. *Educación médica*, 19(4), 193-200. <https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-articulo-el-aprendizaje-autorregulado-estudiantes-ciencias-S157518131730013X>
- Organista, P. (2005). Conciencia y metacognición. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 77-89. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1243/1108>

- Orlandini, A. (2012). El estrés, qué es y cómo evitarlo. *Fondo de cultura económica*.
- Palacios, J., Yangali, J. y Córdova, U. (2020). Condiciones personales asociadas al estrés académica en estudiantes universitarios. *Revista Varela*, 20(57), 350-365. <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/download/7/140?inline=1>
- Paris, S., Byrnes, J. & Paris, A. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. En B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 239-251). Springer-Verlag.
- Paris, S., Byrnes, J., & Paris, A. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 253-288). Lawrence Erlbaum Associates.
- Peñalosa, E., Landa, P. y Vega, C. (2006). Aprendizaje autorregulado: Una revisión conceptual. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 9(2), 1-21. <http://www.webdocente.altascapacidades.es/Aprendizaje%20Autorregulado/vol9n2art1.pdf>
- Pinilla, A. (1999). Innovaciones metodológicas. En N. Madiedo, A. E. Pinilla y J. Sánchez. (Eds.), *Reflexiones en educación universitaria* (pp. 101-135). Unibiblos
- Pintrich, P. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. Academic Press.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press. <http://cachescan.bcub.ro/e-book/E1/580704/451-529.pdf>
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. y Mckeachie, W. (1991). *A Manual for the Use of the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Institute of education sciences. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>
- Polo, A., Hernández, J. y Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 2(3), 159-172.
- Popper, K. (1980). *The logic of scientific Discovery* (V. Sanchez, Trad.; 5.ª ed.). Tecnos. (Original work published 1962).

- Pulido, B., Martínez, G. y Caldera, J. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77-82. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Caldera.pdf
- Quiliano, M. y Quiliano, M. (2020). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de enfermería. *Revista Ciencia y enfermería*, 26(3). https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532020000100203
- Riso, W. (2012). *Amar o depender*. Grupo editorial Planeta. http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/amar_o_depender_como_superar_el_apego_afectivo_y_hacer_del_amor_una_experiencia_plena_y_saludable_ed_emece_0.pdf
- Robles, H. (2020). Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en un grupo de estudiantes de una Universidad en Lima. *Revista de Psicología*, 24, 37-52. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000200004
- Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Vicerrectorado de Investigación Universidad Ricardo Palma. <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>
- Sapolsky, R.M. (2004). *Why zebras don't get ulcers: A guide to stress, stress related diseases, and coping* (3th ed.). Holt Paperbacks
- Selye H. (1956). *The Stress of Life*. Mc Graw-Hill.
- Zárate, N., Soto, M., Martínez, E., Castro, M., García, R. y López, N. (2018). Hábitos de estudio y estrés en estudiantes del área de la salud. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 21(3), 153-157. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s2014-98322018000300007
- Zimmerman. B. & Martínez-Pons, M. (1986). Development for a structure interview for assessing student use of self-regulated learning-strategy. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628. <https://doi.org/10.3102/00028312023004614>
- Zimmerman, B., Bandura, A. & Martínez-Pons, M. (1992): Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American*

Educational Research Journal, 29(3), 663-676.
<https://doi.org/10.3102/00028312029003663>

- Zimmerman, B. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1–19). Guilford Publications.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boakerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook off self- regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zulma, M. (2006) Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios pedagógicos*, 32(2), 121-132.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000200007
- Zimmerman, B. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49–64). Routledge/Taylor & Francis Group.

ANEXOS

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: *Aprendizaje autorregulado y estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima, 2021*

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES				
<p>Problema general:</p> <p>¿Cuál es la relación entre el aprendizaje autorregulado y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima, 2021?</p> <p>Problemas específicos:</p> <p>¿Cuál es la relación entre la cognición y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima, 2021?</p> <p>¿Cuál es la relación entre el comportamiento y el</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Establecer la relación entre el aprendizaje autorregulado y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima, 2021</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>Determinar la relación que existe entre la cognición y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima, 2021</p> <p>Determinar la relación que existe entre el comportamiento y el</p>	<p>Hipótesis general:</p> <p>Existe relación significativa e inversa entre el aprendizaje autorregulado y el nivel de estrés académico de una universidad pública, Lima, 2021</p> <p>Hipótesis específicas:</p> <p>Existe relación significativa e inversa entre la cognición y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima, 2021</p> <p>Existe relación significativa e inversa entre el comportamiento y el</p>	Operacionalización de la variable 1: Aprendizaje autorregulado				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Nivel/Rango
			Cognición	Repetición	1, 2, 3	5 = Siempre 4 = Casi siempre 3 = A veces 2 = Casi nunca 1 = Nunca	Alto (177 - 240) Moderado (113 - 176) Bajo (48 - 112)
				Elaboración	4, 5, 6, 7		
				Organización	8, 9, 10		
				Pensamiento crítico	11, 12, 13		
			Comportamiento	Metacognición	14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21		
				Esfuerzo y regulación	22, 23		
				Búsqueda de ayuda	24, 25		
			Contexto	Aprender con pares	26, 27		
Tiempo de estudio	28, 29						
Motivación	Lugar de estudio	30, 31					
	Intrínseca	32, 33, 34					
	Extrínseca	35, 36, 37					
	Valor de la tarea	38, 39, 40					
	Creencia de control de aprendizaje	41, 42					
	Creencia de autoeficacia para el aprendizaje y desempeño	43, 44, 45					
Ansiedad	46, 47, 48						

<p>estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima, 2021?</p> <p>¿Cuál es la relación entre el contexto y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima, 2021?</p> <p>¿Cuál es la relación entre la motivación y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima, 2021?</p>	<p>estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima, 2021</p> <p>Determinar la relación que existe entre el contexto y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima, 2021</p> <p>Determinar la relación que existe entre la motivación y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima, 2021</p>	<p>estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima, 2021</p> <p>Existe relación significativa e inversa entre el contexto y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima, 2021</p> <p>Existe relación significativa e inversa entre la motivación y el estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima, 2021</p>	<p>Operacionalización de la variable 2: Estrés académico</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Dimensiones</th> <th>Indicadores</th> <th>Ítems</th> <th>Escala</th> <th>Nivel/Rango</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="3">Estresores</td> <td>Competencia académica</td> <td>1, 2, 3</td> <td rowspan="5">5 = Siempre 4 = Casi siempre 3 = A veces 2 = Casi nunca 1 = Nunca</td> <td rowspan="2">Alto (107 - 145)</td> </tr> <tr> <td>Evaluación del profesor</td> <td>4, 5, 6</td> </tr> <tr> <td>Participación en clase</td> <td>7, 8</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">Síntomas</td> <td>Físicas</td> <td>9, 10, 11, 12, 13, 14</td> <td rowspan="3">Medio (68 - 106)</td> </tr> <tr> <td>Psicológicas</td> <td>15, 16, 17, 18, 19</td> </tr> <tr> <td>Conductuales</td> <td>20, 21, 22, 23</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">Estrategias de afrontamiento</td> <td>Cambio de actividades</td> <td>24, 25</td> <td rowspan="3">Bajo (29 - 67)</td> </tr> <tr> <td>Afrontamiento interno</td> <td>26, 27</td> </tr> <tr> <td>Afrontamiento externo</td> <td>28, 29</td> </tr> </tbody> </table>	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Nivel/Rango	Estresores	Competencia académica	1, 2, 3	5 = Siempre 4 = Casi siempre 3 = A veces 2 = Casi nunca 1 = Nunca	Alto (107 - 145)	Evaluación del profesor	4, 5, 6	Participación en clase	7, 8	Síntomas	Físicas	9, 10, 11, 12, 13, 14	Medio (68 - 106)	Psicológicas	15, 16, 17, 18, 19	Conductuales	20, 21, 22, 23	Estrategias de afrontamiento	Cambio de actividades	24, 25	Bajo (29 - 67)	Afrontamiento interno	26, 27	Afrontamiento externo	28, 29
Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Nivel/Rango																													
Estresores	Competencia académica	1, 2, 3	5 = Siempre 4 = Casi siempre 3 = A veces 2 = Casi nunca 1 = Nunca	Alto (107 - 145)																													
	Evaluación del profesor	4, 5, 6																															
	Participación en clase	7, 8																															
Síntomas	Físicas	9, 10, 11, 12, 13, 14		Medio (68 - 106)																													
	Psicológicas	15, 16, 17, 18, 19																															
	Conductuales	20, 21, 22, 23																															
Estrategias de afrontamiento	Cambio de actividades	24, 25	Bajo (29 - 67)																														
	Afrontamiento interno	26, 27																															
	Afrontamiento externo	28, 29																															

METODOLOGÍA	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA E INFERENCIAL
<p>TPO: Sustantivo</p> <p>NIVEL: Explicativo</p> <p>DISEÑO: No experimental Descriptivo correlacional. –</p> <p>CORTE: Transversal</p> <p>MÉTODO: Hipotético-deductivo.</p>	<p>POBLACIÓN: 658 estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la UNMSM 2021.</p> <p>MUESTRA: La muestra fue de 116 estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la UNMSM 2021.</p> <p>TIPO DE MUESTREO: Muestreo no probabilístico intencional.</p>	<p>Variable: Aprendizaje autorregulado. Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario Ficha técnica: Nombre Original: Cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje. Acrónimo: MSLQ Autores: Paul R. Pintrich, 1991. Adaptado: Jheniffer Fabiola Castro Porras. Lugar: Lima, 2021. Duración: Aproximadamente 20 minutos. Administración: Individual para marcar. Aplicación: Jóvenes con estudios universitarios. Puntuación: Calificación manual.</p> <hr/> <p>Variable: Estrés académico Técnica: Encuesta Instrumento: Inventario Ficha técnica: Nombre Original: Inventario SISCO del Estrés Académico. Autores: Arturo Barraza, 2006. Adaptado: Jheniffer Fabiola Castro Porras. Lugar: Lima, 2020. Duración: Aproximadamente 20 minutos. Administración: Individual para marcar.</p>	<p>DESCRIPTIVA: Tablas y frecuencias Tablas de contingencias Figuras de barras.</p> <p>INFERENCIAL: Para determinar la correlación de las variables se aplicará el coeficiente de relación de Spearman.</p> <p>DE PRUEBA: No paramétrica: Prueba de normalidad: Kolmogorov Smirnov.</p>

		Aplicación: Jóvenes con estudios universitarios. Puntuación: Calificación manual.	
--	--	--	--

MATRIZ DE INSTRUMENTOS VARIABLE APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Dimensión	Indicadores	100%	Peso	Ítems	Valoración	Técnicas e instrumentos
Cognición	Repetición	45%	9%	1, 2, 3	Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi Siempre (4) Siempre (5)	Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario Ficha técnica: Nombre Original: Cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje. Acrónimo: MSLQ Autores: Paul R. Pintrich, 1991. Adaptado: Jheniffer Fabiola Castro Porras. Lugar: Lima, 2020. Duración: Aproximadamente 20 minutos. Administración: Individual para marcar. Aplicación: Jóvenes con estudios universitarios. Puntuación: Calificación manual.
	Elaboración		9%	4, 5, 6, 7		
	Organización		9%	8, 9, 10		
	Pensamiento crítico		9%	11, 12, 13		
	Metacognición		9%	14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21		
Comportamiento	Esfuerzo y regulación.	12%	4%	22, 23		
	Búsqueda de ayuda.		4%	24, 25		
	Aprender con pares.		4%	26, 27		
Contexto	Tiempo de estudio	8%	4%	28, 29		
	Lugar de estudio		4%	30, 31		
Motivación	Intrínseca	35%	6%	32, 33, 34		
	Extrínseca		6%	35, 36, 37		
	Valor de la tarea		6%	38, 39, 40		
	Creencia de control de aprendizaje		5%	41, 42		
	Creencia de autoeficacia para el aprendizaje y desempeño		6%	43, 44, 45		
	Ansiedad		6%	46, 47, 48		

MATRIZ DE INSTRUMENTOS VARIABLE ESTRÉS ACADÉMICO

Dimensión	Indicadores	100 %	Peso	Ítems	Valoración	Técnicas e instrumentos
<i>Estresores</i>	Competencia académica	27%	9%	1, 2, 3	Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi Siempre (4) Siempre (5)	Técnica: Encuesta Instrumento: Inventario Ficha técnica: Nombre Original: Inventario SISCO del Estrés Académico. Autores: Arturo Barraza, 2006. Adaptado: Jheniffer Fabiola Castro Porras. Lugar: Lima, 2020. Duración: Aproximadamente 20 minutos. Administración: Individual para marcar. Aplicación: Jóvenes con estudios universitarios. Puntuación: Calificación manual.
	Evaluación del profesor		9%	4, 5, 6		
	Participación en la clase		9%	7, 8		
<i>Síntomas</i>	Físicas	51%	17%	9, 10, 11, 12, 13, 14		
	Psicológicas		17%	15, 16, 17, 18, 19		
	Conductuales		17%	20, 21, 22, 23		
<i>Estrategias de afrontamiento</i>	Cambio de actividades	22%	7%	24, 25		
	Afrontamiento interno		7%	26, 27		
	Afrontamiento externo		8%	28, 29		

CUESTIONARIO DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO

El presente cuestionario tiene por finalidad recabar información del nivel de aprendizaje autorregulado.

Instrucciones

Marque con un aspa (x) la opción que considere adecuada, le agradecemos anticipadamente su colaboración. El puntaje es el siguiente.

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

Nº	Cognición	1	2	3	4	5
Repetición						
1	<i>Cuando estudio para la clase, practico repetidas veces los temas asignados.</i>					
2	<i>Memorizo las palabras claves para recordar conceptos importantes de la clase.</i>					
3	<i>Elaboro una lista de términos importantes tratados en la clase y los memorizo.</i>					
Elaboración						
4	<i>Cuando estudio recopilo materiales o información de diversas fuentes tales como videos, lecturas, conferencias, entre otras.</i>					
5	<i>Relaciono las ideas nuevas presentadas en la clase con otras que ya conozco para lograr comprenderlas o memorizarlas.</i>					
6	<i>Al estudiar, escribo pequeños resúmenes con las ideas claves o conceptos de las lecturas.</i>					
7	<i>Aplico las ideas obtenidas de las lecturas estudiadas en otras actividades, como exposiciones, conferencias, discusiones, etc.</i>					
Organización						
8	<i>Cuando estudio, subrayo el material de la clase para organizar mis ideas.</i>					
9	<i>Uso mis apuntes de las ideas más relevantes de la clase al estudiar.</i>					
10	<i>Elaboro diagramas, cuadros o esquemas para organizar información de algún tema de la clase.</i>					
Pensamiento crítico						
11	<i>Frecuentemente cuestiono la información que recibo en las clases para decidir si son convincentes.</i>					
12	<i>Uso el material de la clase como punto de partida para desarrollar mis propias ideas al respecto.</i>					
13	<i>Pienso en alternativas posibles cada vez que leo o escucho una conclusión en clase.</i>					
Metacognición						
14	<i>Me formulo autpreguntas que me ayudan a enfocarme mejor en mi lectura y asegurarme que entendí el tema tratado.</i>					
15	<i>Vuelvo a realizar una lectura o reviso nuevamente y atentamente cuando no entiendo alguna parte.</i>					
16	<i>Cuando se me dificulta comprender el material de la clase, cambio el método o forma de lectura hasta lograr entenderlo.</i>					

17	<i>Doy una mirada general y previa a un tema nuevo antes de profundizarlos, para saber cómo está organizado y estar preparado.</i>					
18	<i>Trato de adaptar mi forma de estudio a la forma de enseñanza del profesor y a los requerimientos del curso.</i>					
19	<i>Al estudiar, determino cuáles son los temas o conceptos que no he logrado comprender bien, para luego analizarlos de forma más exhaustiva.</i>					
20	<i>Establezco metas personales para dirigir y enfocar bien mis actividades en cada periodo de estudio.</i>					
21	<i>Trato de aclarar mis dudas oportunamente en caso no haya logrado tomar bien mis apuntes.</i>					
Comportamiento						
Esfuerzo y regulación						
22	<i>Me dedico arduamente para aprender en clase, incluso si el tema tratado no es de mi agrado o interés.</i>					
23	<i>Trato de culminar todas las actividades de la clase aunque estas me parezcan aburridas o poco interesantes.</i>					
Búsqueda de ayuda						
24	<i>Consulto al profesor cuando no comprendo bien un concepto.</i>					
25	<i>Identifico a los compañeros del curso que me pueden ayudar y recorro a ellos si es necesario.</i>					
Aprender con pares						
26	<i>Regularmente trato de explicar el contenido aprendido de un tema de estudio a un compañero.</i>					
27	<i>Suelo estudiar con otros estudiantes y trato de separar un tiempo para discutir el tema tratado.</i>					
Contexto						
Tiempo de estudio						
28	<i>Hago buen uso del tiempo que dedico al estudio.</i>					
29	<i>Me aseguro de estar al día con mis responsabilidades académicas.</i>					
Lugar de estudio						
30	<i>Generalmente, elijo un lugar adecuado para estudiar donde pueda concentrarme.</i>					
31	<i>Tengo un lugar frecuente para estudiar con los materiales y recursos necesarios a mi alcance.</i>					
Motivación						
Intrínseca						
32	<i>Prefiero recibir material que contenga un desafío ya que así puedo aprender nuevas cosas.</i>					
33	<i>Prefiero recibir material que despierte mi curiosidad, incluso si es difícil de aprender.</i>					
34	<i>Me satisface profundizar lo más posible los contenidos o temas para comprenderlos mejor.</i>					
Extrínseca						
35	<i>Obtener una buena calificación es bastante gratificante para mí.</i>					
36	<i>Si pudiera me gustaría obtener mejores calificaciones que la mayoría de mis compañeros.</i>					
37	<i>Procuro que todo salga bien porque es importante para mi demostrar mi habilidad a mi familia, amigos y otras personas.</i>					
Valor de la tarea						

38	<i>Considero importante aprender el material del curso en la clase.</i>					
39	<i>Considero provechoso el contenido de los cursos pues me permiten aprender.</i>					
40	<i>Entender el contenido de un curso es indispensable para mí.</i>					
Creencia de control de aprendizaje						
41	<i>Es mi responsabilidad si no aprendo el contenido de un curso.</i>					
42	<i>Si mi desempeño es lo suficientemente adecuado, entonces entenderé el material del curso.</i>					
Creencia de autoeficacia para el aprendizaje y desempeño						
43	<i>Creo que recibiré una excelente calificación en la clase.</i>					
44	<i>Estoy seguro que entenderé el contenido o concepto más difícil presentado en la clase.</i>					
45	<i>Estoy seguro de que puedo manejar las habilidades enseñadas en clase.</i>					
Ansiedad						
46	<i>Cuando desarrollo un examen, pienso en las consecuencias de mi fracaso.</i>					
47	<i>Siento una sensación incómoda que me disgusta cuando rindo un examen.</i>					
48	<i>Siento que mi corazón se acelera cuando rindo un examen.</i>					

Muchas gracias por su participación.

INVENTARIO SOBRE ESTRÉS ACADÉMICO

El presente inventario tiene por finalidad recabar información sobre el nivel de estrés académico.

Instrucciones

Marque con un aspa (x) la opción que considere adecuada, le agradecemos anticipadamente su colaboración. El puntaje es el siguiente.

1	2	3	4	5
Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

En una escala del 1 al 5, donde 1 es nunca y 5 es siempre, señala con qué frecuencia te inquietan las siguientes situaciones.

Nº	Estresores	1	2	3	4	5
Competencia académica						
1	<i>La competencia con los compañeros de grupo.</i>					
2	<i>La sobrecarga de tareas y trabajos.</i>					
3	<i>El tiempo limitado para entregar un trabajo.</i>					
Evaluación del profesor						
4	<i>La personalidad y el carácter del profesor.</i>					
5	<i>La evaluación de los profesores.</i>					
6	<i>El tipo de trabajo que solicita el profesor.</i>					
Participación en la clase						
7	<i>La participación en clase.</i>					
8	<i>No entender los temas o trabajos que piden.</i>					

Con una escala del 1 al 5, donde 1 es nunca y 5 es siempre, señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso.

Síntomas						
Físicas						
9	<i>Trastornos en el sueño como insomnio o pesadillas.</i>					
10	<i>Cansancio o fatiga crónica.</i>					
11	<i>Dolores de cabeza o migraña.</i>					
12	<i>Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.</i>					
13	<i>Rascarme, morderme las uñas, frotarme las manos, etc.</i>					
14	<i>Somnolencia o mayor necesidad de dormir.</i>					
Psicológicas						
15	<i>Inquietud, incapacidad para relajarme o estar tranquilo.</i>					
16	<i>Sentimientos de depresión y tristeza.</i>					
17	<i>Ansiedad, angustia o desesperación.</i>					
18	<i>Problemas de concentración.</i>					
19	<i>Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.</i>					
Conductuales						
20	<i>Tendencia a discutir o crear conflictos.</i>					
21	<i>Aislamiento de los demás.</i>					
22	<i>Desgano para realizar las actividades.</i>					
23	<i>Aumento o reducción del consumo de alimentos.</i>					

En una escala del 1 al 5, donde 1 es nunca y 5 es siempre. Señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo.

Estrategias de afrontamiento:					
Cambio de actividades					
24	<i>Defiendo mis ideas o preferencias sin dañar a otros.</i>				
25	<i>Elaboro un plan y ejecución de tareas.</i>				
Afrontamiento interno					
26	<i>Elogios por mi esfuerzo.</i>				
27	<i>Realizo oraciones o asisto a misa.</i>				
Afrontamiento externo					
28	<i>Busco información sobre la situación.</i>				
29	<i>Hablo sobre la situación que me preocupa.</i>				

Muchas gracias por su participación



**FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN
JUICIO DE EXPERTOS**

I.- DATOS INFORMATIVOS.

Apellido y Nombre del Informante	Especialidad del evaluador(a)	Cargo o Institución donde labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor(a) del Instrumento
Abel Rodríguez Taboada	Doctor en Psicología	Profesor en la Universidad San Martín de Porres	Cuestionario de aprendizaje autorregulado	Jheniffer Fabiola Castro Porras.
Título APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y NIVEL DE ESTRÉS ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DEL I Y II CICLO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNMSM, 2021.				

II.- ASPECTOS DE VALIDACION E INFORME:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 - 20%	Regular 21-40%	Bueno 41-60%	Muy Bueno 61-80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.				x	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.				x	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				x	
4. ORGANIZACION	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.				x	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.				x	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.				x	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos,				x	
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.				x	
9. METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				x	
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.				x	
III.- OPINION DE APLICACIÓN Aplicable <input checked="" type="checkbox"/> [x] Aplicable después de corregir [] No aplicable []						

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN 80%			
Ciudad universitaria 19 de diciembre del 2020.	08012553		997536789
Lugar y fecha	DNI	Firma del Experto	Teléfono



**FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN
JUICIO DE EXPERTOS**

I.- DATOS INFORMATIVOS.

Apellido y Nombre del Informante	Especialidad del evaluador(a)	Cargo o Institución donde labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor(a) del Instrumento
Abel Rodríguez Taboada	Doctor en Psicología	Profesor en la Universidad San Martín de Porres	Inventario sobre estrés académico	Jheniffer Fabiola Castro Porras.
Título APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y NIVEL DE ESTRÉS ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DEL I Y II CICLO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNMSM, 2021.				

II.- ASPECTOS DE VALIDACION E INFORME:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 - 20%	Regular 21-40%	Buena 41-60%	Muy Buena 61-80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.				x	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.				x	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				x	
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.				x	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.				x	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.				x	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos,				x	
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.				x	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				x	
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.				x	
III.- OPINION DE APLICACIÓN Aplicable [<input checked="" type="checkbox"/>] Aplicable después de corregir [<input type="checkbox"/>] No aplicable [<input type="checkbox"/>]						

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN 80%			
Ciudad universitaria 19 de diciembre del 2020.	08012553		997536789
Lugar y fecha	DNI	Firma del Experto	Teléfono



**FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN
JUICIO DE EXPERTOS**

⊕ I.- DATOS INFORMATIVOS.

Apellido y Nombre del Informante	Especialidad del evaluador(a)	Cargo o Institución donde labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor(a) del Instrumento
Fredy Belito Hilario	Doctor en Educación	Profesor en la Universidad Cesar Vallejo.	Cuestionario de aprendizaje autorregulado	Jennifer Fabiola Castro Porras.
Título APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y NIVEL DE ESTRÉS ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DEL I Y II CICLO DE LA FACULTAD DE EDUCACION DE LA UNMSM, 2021.				

II.- ASPECTOS DE VALIDACION E INFORME:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 – 20%	Regular 21-40%	Buena 41-60%	Muy Buena 61-80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.				x	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.				x	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				x	
4. ORGANIZACION	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.				x	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.				x	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.				x	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos,				x	
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.				x	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				x	
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.				x	

III.- OPINION DE APLICACIÓN

Aplicable Aplicable después de corregir [] No aplicable []

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN 80%

Ciudad universitaria 19 de diciembre del 2020.	41446311		944255972
Lugar y fecha	DNI	Firma del Experto	Teléfono



FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN
JUICIO DE EXPERTOS

I.- DATOS INFORMATIVOS.

Apellido y Nombre del Informante	Especialidad del evaluador(a)	Cargo o Institución donde labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor(a) del Instrumento
Fredy Belito Hilario	Doctor en Educación	Profesor en la Universidad Cesar Vallejo.	Inventario sobre estrés académico	Jheniffer Fabiola Castro Porras.
Título APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y NIVEL DE ESTRÉS ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DEL I Y II CICLO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNMSM, 2021				

II.- ASPECTOS DE VALIDACION E INFORME:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 - 20%	Regular 21-40%	Buena 41-60%	Muy Buena 61-80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.				x	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.				x	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				x	
4. ORGANIZACION	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.				x	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.				x	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.				x	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos,				x	
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.				x	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				x	
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.				x	

III.- OPINION DE APLICACIÓN

Aplicable [x]

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN 80%

Ciudad universitaria 19 de diciembre del 2020.

41448311

944255972

Lugar y fecha

DNI

Firma del Experto

Teléfono



**FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN
JUICIO DE EXPERTOS**

I.- DATOS INFORMATIVOS.

Apellido y Nombre del Informante	Especialidad del evaluador(a)	Cargo o Institución donde labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor(a) del Instrumento
Jessica Paola Palacios Garay	Doctor en Educación	Profesor en la UNMSM	Cuestionario de aprendizaje autorregulado	Jheniffer Fabiola Castro Porras.
Título APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y NIVEL DE ESTRÉS ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DEL I Y II CICLO DE LA FACULTAD DE EDUCACION DE LA UNMSM, 2021.				

II.- ASPECTOS DE VALIDACION E INFORME:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 - 20%	Regular 21-40%	Buena 41-60%	Muy Buena 61-80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.				x	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.				x	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				x	
4. ORGANIZACION	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.				x	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.				x	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.				x	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos,				x	
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.				x	
9. METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				x	
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.				x	
III.- OPINION DE APLICACIÓN Aplicable <input checked="" type="checkbox"/> [x] Aplicable después de corregir [] No aplicable []						

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN 80%

Ciudad universitaria 10 de enero de 2021.

993590898

Lugar y fecha

DNI

Firma del Experto

Teléfono



**FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN
JUICIO DE EXPERTOS**

I.- DATOS INFORMATIVOS.

Apellido y Nombre del Informante	Especialidad del evaluador(a)	Cargo o Institución donde labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor(a) del Instrumento
Jessica Paola Palacios Garay	Doctor en Educación	Profesor en la UNMSM	Inventario sobre estrés académico	Jheniffer Fabiola Castro Porras.
Título APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y NIVEL DE ESTRÉS ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DEL I Y II CICLO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNMSM, 2021.				

II.- ASPECTOS DE VALIDACION E INFORME:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 - 20%	Regular 21-40%	Bueno 41-60%	Muy Bueno 61-80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.				x	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.				x	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				x	
4. ORGANIZACION	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.				x	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.				x	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.				x	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos,				x	
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.				x	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				x	
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.				x	

III.- OPINION DE APLICACIÓN

Aplicable []

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN 80%

Ciudad universitaria 10 de enero de 2021.			993590898
Lugar y fecha	DNI	Firma del Experto	Teléfono



**FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN
JUICIO DE EXPERTOS**

I.- DATOS INFORMATIVOS.

Apellido y Nombre del Informante	Especialidad del evaluador(a)	Cargo o Institución donde labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor(a) del Instrumento
Violeta Cadenillas Albornoz	Metodóloga	Docente Universitaria	Cuestionario de aprendizaje autorregulado	Jheniffer Fabiola Castro Porras.
Título APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y NIVEL DE ESTRÉS ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DEL I Y II CICLO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNMSM, 2021.				

II.-ASPECTOS DE VALIDACION E INFORME:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 – 20%	Regular 21-40%	Bueno 41-60%	Muy Bueno 61-80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					95%
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					95%
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					95%
4. ORGANIZACION	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.					95%
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					95%
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					95%
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.					95%
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					95%
9. METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					95%
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.					95%

III.-OPINION DE APLICACIÓN

Aplicable]

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN

Ciudad universitaria 22 de enero del 2021	09748659		985642817
Lugar y fecha	DNI	Firma del Experto	Teléfono



**FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN
JUICIO DE EXPERTOS**

I.- DATOS INFORMATIVOS.

Apellido y Nombre del Informante	Especialidad del evaluador(a)	Cargo o Institución donde labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor(a) del Instrumento
Violeta Cadenillas Albornoz	Metodóloga	Docente Universitaria	Cuestionario de aprendizaje autorregulado	Jheniffer Fabiola Castro Porras.
Título APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y NIVEL DE ESTRÉS ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DEL I Y II CICLO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNMSM, 2021.				

II.-ASPECTOS DE VALIDACION E INFORME:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 - 20%	Regular 21-40%	Bueno 41-60%	Muy Bueno 61-80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					95%
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					95%
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					95%
4. ORGANIZACION	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.					95%
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					95%
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					95%
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.					95%
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					95%
9. METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					95%
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.					95%

III.-OPINION DE APLICACIÓN

Aplicable]

Aplicable después de corregir]

No aplicable]

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN

Ciudad universitaria 22 de enero del 2021	09748659		985642817
Lugar y fecha	DNI	Firma del Experto	Teléfono



**FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN
JUICIO DE EXPERTOS**

I.- DATOS INFORMATIVOS.

Apellido y Nombre del Informante	Especialidad del evaluador(a)	Cargo o Institución donde labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor(a) del Instrumento
Fanny Sonia Ramos Obando	Magister en Educación.	Profesor en la I.E. 3023 Pedro Paulet Mostajo.	Cuestionario de aprendizaje autorregulado	Jheniffer Fabiola Castro Porras.
Título APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y NIVEL DE ESTRÉS ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DEL I Y II CICLO DE LA FACULTAD DE EDUCACION DE LA UNMSM, 2021.				

II.- ASPECTOS DE VALIDACION E INFORME:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 – 20%	Regular 21-40%	Buena 41-60%	Muy Buena 61-80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					x
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					x
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					x
4. ORGANIZACION	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.					x
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					x
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					x
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos,					x
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					x
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					x
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.					x
III.-OPINION DE APLICACIÓN Aplicable <input checked="" type="checkbox"/> x] Aplicable después de corregir [] No aplicable []						

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN 90%

Ciudad universitaria 22 de enero de 2021.	06241775		984854389
Lugar y fecha	DNI	Firma del Experto	Teléfono



**FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN
JUICIO DE EXPERTOS**

I.- DATOS INFORMATIVOS.

Apellido y Nombre del Informante	Especialidad del evaluador(a)	Cargo o Institución donde labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor(a) del Instrumento
Fanny Sonia Ramos Obando	Magister en Educación.	Profesor en la I.E. 3023 Pedro Raulet Mostajo.	Inventario sobre estrés académico	Jheniffer Fabiola Castro Porras.
Título APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y NIVEL DE ESTRÉS ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DEL I Y II CICLO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNMSM, 2021.				

II.-ASPECTOS DE VALIDACION E INFORME:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 – 20%	Regular 21-40%	Buena 41-60%	Muy Buena 61-80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					x
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					x
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					x
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.					x
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					x
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					x
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos técnico científicos.					x
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					x
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					x
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.					x

III.-OPINION DE APLICACION

Aplicable []

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN 90%

Ciudad universitaria 22 de enero de 2021.	08241775		984854369
Lugar y fecha	DNI	Firma del Experto	Teléfono



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
 Universidad del Perú. DECANA DE AMÉRICA
 FACULTAD DE EDUCACIÓN
 UNIDAD DE POSGRADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES DE INVESTIGACIÓN

El autor (a): Jheniffer Fabiola Castro Porras de la Facultad de Educación de la Unidad de Posgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; se dirige hacia usted para informarle que se está realizando una investigación, cuyo objetivo de estudio es:

Determinar la relación que existe entre el aprendizaje autorregulado y nivel de estrés académico en estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM. .

De tal manera lo invito a participar en este estudio, el cual tiene como finalidad completar una encuesta, este tomará 30 minutos de su tiempo. Asimismo, la participación en este estudio es estrictamente voluntaria, la información que se recoja es confidencial y no se usara para otro propósito fuera de los de esta investigación. También las respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación por lo tanto serán anónimas. Por último, si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas durante su participación.

Desde ya le agradecemos su participación.

Yo _____, con DNI N° _____

Acepto participar voluntariamente en esta investigación.

 Nombre del participante

 Firma del participante

 Fecha

CONFIABILIDAD DE LA VARIABLE APRENDIZAJE AUTORREGULADO

TEM	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	P31	P32	P33	P34	P35	P36	P37	P38	P39	P40	P41	P42	P43	P44	P45	P46	P47	P48		
1	3	5	3	2	5	2	4	3	3	3	3	3	3	2	5	5	1	2	4	4	3	1	2	3	4	3	5	2	2	3	4	3	3	5	2	4	2	3	4	3	2	3	5	1	4	5	1	2		
2	5	5	4	5	3	4	4	3	5	4	3	4	4	3	5	3	4	2	4	4	5	3	3	4	2	2	2	5	4	5	3	5	5	5	4	3	4	4	5	4	5	5	5	5	4	5	2	1	3	
3	4	2	3	2	3	3	4	3	4	5	4	4	5	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	2	2	2	3	2	4	4	5	5	3	3	3	4	4	5	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	
4	3	4	3	5	5	4	3	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	5	4	5	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	3	4	
5	3	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	4	5	3	5	3	5	5	5	4	4	5	3	3	3	2	4	5	5	5	4	4	5	3	4	4	4	5	4	5	4	5	4	5	5	4	3	4	
6	4	4	4	4	4	4	4	5	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	3	2	3	3	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4	4	4	4	4	3	3	3	1	1	1		
7	3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	3	3	4	3	4	3	4	3	3	2	1	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	2	3		
8	4	1	1	3	1	3	3	3	3	3	5	5	5	4	5	4	5	1	4	4	4	1	1	3	1	1	1	2	5	3	3	1	5	5	5	5	5	3	3	5	5	4	4	3	4	1	1	1		
9	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	4	5	4	3	3	5	5	4	3	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	2	
10	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	3	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	3	4	5	4	4		
11	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	5	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	
12	3	3	2	2	4	3	3	2	3	3	3	4	2	3	4	3	4	4	3	3	3	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	5	5	5	4	4	3	4	4	5	4	4	2	2	4		
13	2	1	2	3	2	3	2	1	1	3	3	2	2	3	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	3	2	1	1	1	2	1	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1	
14	3	2	3	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	2	3	3	3	3	3	4	2	2	2	2	3	3	3	4	3	4	4	5	3	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	
15	1	3	1	5	5	1	5	5	2	1	5	2	5	3	3	3	3	4	3	4	4	4	3	2	3	5	5	5	4	5	5	5	4	4	3	5	4	4	4	5	5	5	3	3	3	4	2	5		
16	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	3	4	3	3	5	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	
17	4	4	2	3	5	3	3	3	4	1	3	3	3	4	5	5	2	4	3	4	4	3	5	4	5	3	3	3	3	3	4	3	5	3	3	5	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	2	4	5	
18	4	5	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4		
19	3	3	2	3	3	5	4	4	5	2	2	2	1	2	3	2	1	3	2	3	3	3	4	3	3	3	1	3	5	5	5	3	5	2	4	5	5	5	5	4	3	5	3	3	3	4	5	3		
20	3	4	4	5	4	5	2	5	5	3	3	5	3	4	5	4	5	5	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	5	5	3	5	4	4	4	4	5	4	4	4	5	5	3	4	4	4	4	4	
21	2	3	3	4	4	3	3	4	4	4	5	4	3	5	5	5	5	5	5	4	1	3	1	1	1	1	1	1	2	3	4	3	4	5	4	2	1	3	1	4	3	4	2	2	3	3	5	3		
22	3	3	1	3	3	3	3	2	4	1	2	4	3	3	4	4	3	2	4	3	3	4	4	2	2	1	2	3	5	5	5	3	2	3	4	2	5	4	4	4	3	3	4	3	4	3	4	5	5	
23	3	5	2	5	5	4	3	3	3	2	3	4	4	5	3	4	2	4	4	3	4	4	4	3	4	4	5	5	3	3	5	4	3	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	3	3	3	
24	3	3	3	3	5	4	5	5	5	5	3	4	4	4	4	4	5	4	4	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	5	4	3	3	4	4	3	3	4	4	3	4	4	3	3	3	4	3	2		
25	3	3	2	3	4	4	4	4	4	4	2	3	2	3	5	5	3	2	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	5	4	3	2	3	3	5	5	5	5	4	4	3	4	4	4	4	2	1	2		
26	4	4	4	4	3	4	3	4	4	2	3	3	4	3	4	3	3	2	3	3	3	4	4	2	3	2	2	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	3	4	
27	3	3	1	5	3	3	5	4	5	3	5	5	4	3	5	5	5	4	3	5	4	5	5	5	4	4	2	4	5	5	5	4	4	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	
28	4	5	5	5	5	4	4	3	5	2	3	3	4	5	5	5	5	3	5	4	5	4	4	5	3	3	2	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	4	3	4	4	3	3
29	4	2	3	3	4	3	2	2	4	2	4	4	5	3	5	3	3	4	5	3	4	4	5	4	5	4	4	3	4	5	5	4	5	5	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	3	2	3	
30	3	4	3	5	5	5	5	5	5	4	3	4	4	4	4	4	3	2	4	4	3	4	4	2	2	3	1	4	4	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	5	3	3	4	5	2	2	2	

Estadísticas de Confiabilidad

Alfa de Cronbach

N° de elementos

0,942

48

CONFIABILIDAD DE LA VARIABLE ESTRÉS ACADÉMICO

TEM	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29
1	3	5	1	2	1	2	4	3	1	2	5	1	2	3	4	3	3	2	3	5	3	3	4	3	3	1	3	2	4
2	4	5	5	3	5	4	5	2	2	2	3	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	4	5	4	5	5	5
3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	5	5	4	5	4	4	4	5	4	5	5	2	5	4	4	3
4	3	4	5	3	4	4	3	4	5	5	4	5	3	4	4	5	5	4	3	3	4	4	5	3	4	4	5	5	5
5	3	4	4	4	5	4	3	3	3	4	4	1	1	5	5	3	4	3	1	1	1	3	3	5	5	5	3	4	4
6	1	4	4	2	3	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	3	2	3	3
7	2	4	4	3	3	3	3	4	1	3	3	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	4	3	2	1	3	2
8	1	5	5	1	5	5	5	3	1	1	3	1	3	1	5	1	3	2	4	5	3	3	3	5	5	5	5	5	3
9	1	3	3	1	1	1	1	3	1	4	1	4	1	1	1	3	2	3	4	4	2	2	2	5	5	5	1	5	5
10	3	4	5	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	1	4	3
11	2	4	4	4	5	3	2	3	4	5	4	4	3	5	4	3	3	4	3	3	3	4	3	4	4	3	2	4	3
12	3	5	4	3	3	3	2	2	4	5	5	3	4	4	5	5	5	4	2	2	3	4	3	3	4	3	4	4	4
13	5	5	5	3	4	4	5	5	5	5	3	1	4	5	3	3	4	4	4	4	3	4	4	5	5	4	3	4	3
14	4	4	4	3	3	3	4	3	5	5	5	4	1	4	3	2	3	4	2	1	1	3	3	4	3	4	2	3	4
15	4	4	3	5	4	5	3	2	1	3	4	4	5	2	3	4	4	4	2	5	3	4	4	5	5	4	2	5	3
16	4	5	5	4	4	5	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	4	4	4	4	4	4	1	4	4
17	4	4	5	5	5	4	4	5	3	5	5	3	5	4	5	5	3	4	1	1	1	4	5	5	3	3	2	2	4
18	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	3	4	5	5	4	4	2	3	4	4
19	3	5	5	3	5	3	4	5	1	1	1	1	3	4	2	1	1	3	3	3	1	3	3	4	5	5	5	3	4
20	4	5	3	4	4	3	5	4	4	3	3	4	5	4	4	5	5	4	4	4	3	4	5	4	5	5	3	4	2
21	4	4	4	5	2	2	4	5	2	3	3	2	2	4	3	4	3	3	3	1	1	5	5	4	1	4	1	4	1
22	4	5	5	4	4	3	3	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	2	1	1	3	2	4	4	3	3	2	2	2
23	2	5	5	4	4	3	4	5	4	2	1	1	1	1	1	2	2	2	3	3	1	3	3	4	3	3	1	3	2
24	2	5	4	3	4	5	5	5	2	4	3	2	4	4	1	2	2	4	2	1	1	4	3	4	3	4	1	2	1
25	3	4	4	4	5	5	2	3	3	1	4	4	2	5	2	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4
26	4	5	4	3	3	5	4	5	4	4	5	4	5	5	4	3	3	5	4	3	4	4	2	3	3	3	2	4	3
27	1	4	5	3	3	3	1	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	4	3	3	4	4	3
28	3	5	5	4	5	4	3	5	4	3	4	3	1	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	3	1	3	4
29	2	3	3	4	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	4	4	2	1	3	3
30	2	3	5	3	3	4	5	3	4	3	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	3	2	1	4	5	3	3	4	1

Alfa de Cronbach

N° de elementos

0,907

29

Estadísticas de Confiabilidad